P
Educ.
M

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. **R. Köpke,**
Wirkl. Geheimen Rat, Exzellenz,
in Berlin †

und

Dr. **A. Matthias,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat
in Berlin.

Für die Redaktion verantwortlich: Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrat Dr. A. Matthias.

XIV. Jahrgang.

164124
18|8|21

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1915.

Inhalt.

Seite

Ausstellung „Schule und Krieg" im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1
Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 161
Die Friedrich Althoff-Stiftung von Geh. Ober-Reg.-Rat A. Tilmann, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 225

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

M. Adler, Über Abgangsprüfungen 252
P. Ankel, Vom „Mittelpunkt des Unterrichts" auf dem humanistischen Gymnasium 65
A. Biese, Dichtung und Zeitseele 3
— —, Die unbesiegbare Macht 489
O. Braun, Die Kulturphilosophie bei Heinrich Rickert 181
R. Bürger, Die neusprachliche Lektüre in Kriegsnöten 239
F. Charitius, Zum griechischen Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium 94
E. Erythropel, Die Kurzstunde in Theorie und Praxis 17
K. d'Ester, Pfadfinderarbeit und Krieg 409
W. Goerlitz, Der Krieg und der gymnasiale Geschichtsunterricht 232
P. Hartmann, Häufigere Versetzung der Oberlehrer! 577
A. Heeren, Gedanken über eine Neugestaltung des höheren Schulwesens in Deutschland 229
Fr. Heußner, Feinde ringsum 6
— —, Zum Andenken Philipp Wackernagels und seiner Lehrbücher 169
— —, Nachtrag zum Aufsatz über Philipp Wackernagel 330
— —, Zum Andenken Wilhelm Ehrenthals, des Herausgebers des „Kutschkeliedes auf der Seelenwanderung" 254
A. Hildebrand, Geibel als Erzieher 164
H. Hiltmann, Das Not-Diarium eines Gubener Primaners aus dem Anfang des 18. Jahrhunderts 582
H. Holfeld, Der neusprachliche Lektürekanon für die höheren Knabenschulen der Provinz Schlesien 385
R. Kern, Mnemotechnische Hilfsmittel im Geschichts- und Literaturunterricht 327
— —, Hohenzollernlieder 562
A. König, Beschränkung des Unterrichtsstoffes 74
J. Krause, Das erste Jahr des Weltkrieges im Geschichtsunterricht der Tertia 407
K. Lehnert, Preußen im Siebenjährigen Kriege, Deutschland im Weltkriege 494
E. Lobscheid, Bemerkungen zu den diesjährigen Versetzungskonferenzen . 97
A. Matthias, Stoffe und Probleme des geschichtlichen Unterrichts und der Ministerialerlaß über Stoffverschiebungen im Geschichtslehrplan zugunsten der neusten Geschichte 545

Seite

G. Mohrmann, Noch ein Bildungsschaden durch die Fremdwörter 321
W. Norden, Deutschland und der Weltkrieg 556
M. Pahncke, Zur Lage des Geschichtsunterrichts in den Oberklassen des Gymnasiums 173
H. Rave, Bemerkungen zu den Vorschlägen des Direktors Dr. Heeren über die Neugestaltung des höheren Schulwesens 404
G. Schneider, Das humanistische Gymnasium und die Philosophie 565
H. Schmidt, Schriftliche Übungen im fremdsprachlichen Unterricht der Oberrealschule 84
H. Schröer, Über Versetzungen und Abgangsprüfungen 29
A. Tesch, Bildungsschäden durch die Fremdwörter 10
A. Tilmann, Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Winter-Semester 1914/15 227
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommer-Semester 1915 481
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten im Sommer-Semester 1914 483
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten im Winter-Semester 1914/15 486
— —, I. Lateinische Sprachkurse für Absolventen lateinloser Schulen. — II. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — III. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät ..... 226 u. 488
— —, Statistisches über das Frauenstudium ..... 412 u. 489
H. Timerding, Der Anteil der naturwissenschaftlichen Lehrfächer an der nationalen Erziehung 242
H. Vollmer, Ein Zukunftsbild der höheren deutschen Schule 498
W. Wetekamp, Die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten 571

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen.

M. Wehrmann, Zur schulgeschichtlichen Forschung 1914 100
L. Mackensen, Über Lehrpläne und Schulreform 1914. Verschiedenes XII und XIII ..... 256 u. 413
F. Cramer, Latein 1914 und 1915 585
W. Lietzmann, Mathematik 1913 34
V. Steinecke, Erdkunde 1913, 1914 185

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre, angez. von Geh. Reg.- und Oberregierungsrat Dr. J. Buschmann, Direktor des Provinzial-Schulkollegiums in Coblenz 419
Deutsche Lesebücher, XI, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Berlin-Wilmersdorf 422
Kriegsdichtung, angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Hann.-Münden ..... 511 u. 595
Neue philosophie-geschichtliche Werke, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Vorländer in Solingen 262

Seite

Schriften zu der altdeutschen Sage, Geschichte, Literatur und ihrem Nachleben, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Berlin-Wilmersdorf 597
Lateinische Schriftsteller, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt † in Soest 104
Griechische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Charlottenburg 333
Zur französischen Lektüre, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 270
Zur Mineralogie und Chemie, angez. von Oberlehrer Dr. Mendelsohn, Professor a. d. Akademie in Posen 339

b) Einzelbesprechungen:

Altmann, Hanns, Wie es zum Weltkrieg kam, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 460
Aly, Wolf, Hesiods Theogonie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. R. Pappritz in Naumburg 299
v. Aster, E., Prinzipien der Erkenntnislehre, angez. von Professor Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 439
Augst, Richard, Bismarck und Leopold von Gerlach, ihre persönlichen Beziehungen und deren Zusammenhang mit ihren politischen Anschauungen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 145
Aus Natur und Geisteswelt, s. Centnerszwer, Radium, O. Richter, Rom, R. v. Scala, Griechentum und V. Valentin, Bismarck.
v. Babo, M., Die Zukunftsschulen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 40
Baldus, A., Kaiser Wilhelms II. Religiosität und Pflichtbewußtsein, angez. von Oberlehrer Dr. Ad. H. Eggers in Elberfeld 209
Bardt, C., s. Römische Komödien.
Barth, G. K., Der Lützower und Pestalozzianer W. H. Ackermann, angez. von Rektor H. H. Müller † in Frankfurt a. M. 531
Bauer, Karl, s. Führer und Helden.
Baumgarten, Otto, Bismarcks Glaube, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 363
Beiträge zur Lehrerbildung, s. A. Thoma, Drama, und E. Mannsfeldt, Prosa.
v. Below, Georg, Der deutsche Staat des Mittelalters, angez. von Direktor Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M. 619
Bergmann, E., Die weltgeschichtliche Mission der deutschen Bildung, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 528
Bertholet, Alfr., Religion und Krieg, angez. von Oberlehrer Professor H. Zembrod in Elberfeld 625
Bibliothek, Evangelisch-Theologische, hersg. von B. Bess, s. P. Feine, Testament, A. Seeberg, Hebräer, und F. Wiegand, Dogmengeschichte.
Bibliothek, Philosophische, s. Hegels Schriften, Kant, Kritik, und K. Vorländer, J. Kant.
v. Bismarck, Otto, s. T. Klein, Der Kanzler.
Bismarck, Farbige Originalphotographie von Karl Bauer, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 211
v. Bissing, Fr. W., Die Kultur des alten Ägyptens, angez. von Oberlehrer Professor Lic. P. Pape in Berlin 616
Böhm, Otto, Maßanalyse, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Born in Berlin 156
Bolzanos, Bernard, Hauptwerke der Philosophie in originalgetreuen Nachdrucken, angez. von Oberlehrer a. D. E. Bergmann in Lauenburg .. 600

Seite

Bornecque, H., B. Röttgers et Th. Riehm, Livre de lecture pour servir á la connaissance inductive des principaux auteurs de la langue française des XVII^me^, XVIII^me^ et XIX^me^ siècles, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 304

Brahn, Max, Fr. Nietzsches Meinungen über Staaten und Kriege, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 530

Braess, Martin, Aus dem Vogelleben unserer Heimat, Ornithologische Plaudereien, angez. von Oberlehrer Dr. G. Klatt in Görlitz 468

Bräuning, G., Aus Schleswig-Holsteins Vergangenheit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 532

Brehms Tierbilder, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 468

Bücherei, Philosophisch-Soziologische, s. J. M. Guyan, Ethik.

Budde, Gerhard, 1. Moderne Bildungsprobleme, 2. Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage, 3. Sozialpädagogik und Individualpädagogik, angez. von Direktor Professor Dr. E. Grünwald in Friedeberg (Nm.) 344

Bürgers Gedichte, s. E. Consentius.

Buurmans kurze Repetitorien für das Einjährig-Freiwilligen-Examen, angez. von Oberlehrer Professor Albert Salow in Belgard 149

Capitaine, W., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Joh. Noryskiewicz in Posen 292

Centnerszwer, Das Radium und die Radioaktivität, angez. von Oberlehrer Professor Albert Salow in Belgard 218

Chronik des deutschen Krieges nach amtlichen Berichten und zeitgenössischen Kundgebungen (Beck), angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ..... 142, 308 u. 461

Collischonn, G. A. O., Hands off!, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 284

Consentius, E., Bürgers Gedichte, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 610

Cybulski, St., Tabulae quibus antiquitates Graecae et Romanae, illustrantur, angez. von Oberlehrer Dr. Bruno Rappaport in Charlottenburg 128

Dahlmann-Waitz, Quellenkunde der Deutschen Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeid 138

Dahn, E., Lernbuch für den Geschichtsunterricht, angez. von Direktor Dr. Friedrich Neubauer in Frankfurt a. M. 305

Davis, W. M., Die erklärende Beschreibung der Landformen, angez. von Direktor Professor Dr. M. G. Schmidt in Lüdenscheid 627

Debo, F., Leitfaden zur Einführung in die Philosophie für höhere Schulen, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster..... 194

Deckelmann, H., Die Literatur des 19. Jahrhunderts im deutschen Unterricht, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 298

Delbrück, Hans, Regierung und Volkswille. Eine akademische Vorlesung, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 49

Deutschland und der Weltkrieg, besprochen von Dr. Walter Norden, Privatdozent an der Universität Berlin 556

Dich will ich preisen, Vaterland, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 44

Dietz, C., Der Unterricht in den neueren Sprachen an der Oberrealschule, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 302

Dilthey, Wilhelm, Gesammelte Schriften, angez. von Direktor Hans Richert in Posen 522

Dittrich, O., Die Probleme der Sprachpsychologie und ihre gegenwärtigen Lösungsmöglichkeiten, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 349

Seite

Dix, Walther, Das selbstgefertigte Lichtbild in seiner erzieherischen Bedeutung für den Unterricht in Chemie und Physik, angez. von Oberlehrer Professor Albert Salow in Belgard 219

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 443

Dörwald, P., Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 300

Dragendorf, H., Westdeutschland zur Römerzeit, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. Franz Cramer in Münster 457

Drerup, E., Das fünfte Buch der Ilias, angez. von Direktor Professor Dr. W. Prellwitz in Rastenburg 454

Drescher, P., Schuldramen, angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 297

Drews, A., Geschichte des Monismus im Altertum, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 287

Düsel, Friedrich, Verdeutschungen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 609

Du Moulin Eckart, Richard Graf, Bismarck, der Mann und sein Werk, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin . 534

Dürr, Ernst, Die Lehre von der Aufmerksamkeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 44

Egelhaaf, Gottlob, Geschichte der neuesten Zeit vom Frankfurter Frieden bis zur Gegenwart und Historisch-politische Jahresübersicht für 1914, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 459

Eigenbrodt, A., Bismarck und seine Zeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 144

Emsmann, O., Gesundes Sexualleben!, angez. von Professor B. Habenicht in Hannover-Linden 634

Engel, Eduard, 1914, Ein Tagebuch, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ..... 142 u. 213

Eucken, Rud., Zur Sammlung der Geister, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 437

Feine, Paul, Einleitung in das Neue Testament, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 196

Feitel, Johannes Bernard, Erläuterungen zu Fr. Webers „Dreizehnlinden", angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 201

Feldmann, Joh., Deutsche Musteraufsätze, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 526

Fester, Richard, 1. Briefe, Aktenstücke und Regesten zur Geschichte der Hohenzollernschen Thronkandidatur in Spanien; 2. Neue Beiträge zur Geschichte der Hohenzollernschen Thronkandidatur in Spanien; 3. Die Genesis der Emser Depesche, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 211

Fischer, Fr., Unser Alter Fritz, angez. von Oberlehrer Dr. Ad. Eggers in Elberfeld 361

Fischer-Graudenz, P., Tannenberg 1914 und 1410, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 308

Fittbogen, Gottfried, Die Probleme des protestantischen Religionsunterrichts an höheren Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 195

— —, Neuprotestantischer Glaube, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 196

Seite

Forschungen, Pädagogisch-Psychologische, s. W. Kammel, Einzelerinnerung und B. Koch, Gefühlsqualitäten.
Friedrich, Fritz, s. Vergangenheit und Gegenwart.
Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, Königliches, zu Trier 1563—1913, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 282
Frydrychowicz, R., s. Westpreußische Sagen.
Führer und Helden (Karl Bauer), angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 306
Galle, R., s. Historisches Porträtwerk.
Gaudig, H., A. D. 1915. Ausblicke in die Zukunft der deutschen Schule, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 431
Gebhardi, Walther, Ein ästhetischer Kommentar zu den lyrischen Dichtungen des Horaz, angez. von Oberlehrer Professor P. Hoppe in Breslau 130
Geisteshelden, s. O. Harnack, W. v. Humboldt.
Gercke, Alfred, Die Entstehung der Aeneis, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 202
v. Gleichen-Rußwurm, A., Feinde ringsum, besprochen von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 6
Grafs unregelmäßige griechische Verba, s. H. Schöttle.
Grube, A. W., Charakterbilder aus Geschichte und Sage, angez. von Oberlehrer Dr. Ad. H. Eggers in Elberfeld 208
Grundke, O., und H. Schmidt, Die evangelische Religionsfakultas, angez. von Geh. Studienrat Professor Dr. J. Tröger in Breslau 342
Günther, Ernst, Die wirtschaftlichen Hilfskräfte Deutschlands und seiner Hauptgegner, angez. von Oberlehrer Professor Otto Hartog in Essen . 625
Guyau, J. M., Erziehung und Vererbung, angez. von Direktor Alfr. Heußner in Rothenburg a. F. 113
— —, Die englische Ethik der Gegenwart, angez. von Professor Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 440
Hahn, Hermann, Handbuch für physikalische Schülerübungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Friedrich Poske in Berlin-Dahlem 467
Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, angez. von Professor Dr. A. Gudeman in München 45
— — —, s. W. Larfeld, Epigraphik, und R. von Poehlmann, Griechische Geschichte.
Harnack, O., Wilhelm von Humboldt, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 622
Hansen, A., Pflanzenphysiologie, angez. von Dr W. Heering in Hamburg . 154
v. Hartmann, Eduard, Philosophie des Unbewußten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Vorländer in Solingen 524
Hartmann, Karl, Schülervorträge, angez. von Professor Dr. Geyer in Potsdam 442
Hauptwerke der Philosophie, s. H. Lotze, Ästhetik.
Hebels Werke, s. Goldene Klassiker-Bibliothek.
Hedin, Sven, Ein Volk in Waffen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 463
Hegels Schriften zur Politik und Rechtsphilosophie, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 123
v. Heigel, K. Th., Zwölf Charakterbilder aus der neueren Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. Ad. Eggers in Elberfeld 362
Heimatbücher, Berliner. Heft 3: P. Strauch, Das Invalidenhausviertel in Berlin. Heft 4: P. Schaeffer, Vor dem Halleschen Tore, angez. von Direktor Professor Dr. H. Gilow in Berlin 54

Seite

Heinze, R., Virgils epische Technik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Jahn in Berlin 612
Heisenberg, A., Der Philhellenismus einst und jetzt, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 626
Hensel, K., Zahlentheorie, angez. von Direktor Dr. P. Zühlke in Landeshut i. Schl. 631
Hensel, Paul, Hauptprobleme der Ethik, angez. von Direktor Alfr. Heußner, Rothenburg a. F. 121
Herbert, M., Verborgenheiten, Gott, Mensch und Natur, angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 612
Hergt, Gust., Fürst Blücher, angez. von Oberlehrer Dr. Ad. H. Eggers in Elberfeld 207
Hermann, Paul Th. Joh., Deutsche Aufsätze III, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 527
Herre, P., Quellenkunde zur Weltgeschichte, angez. von Direktor Professor Dr. W. Meiners in Neuwied 138
Hertwig, R., Lehrbuch der Zoologie, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 153
Hettner, Alfred, Englands Weltherrschaft und der Krieg, angez. von Direktor Dr. Victor Steinecke in Essen 536
Hiemesch, C. H., Deutsche Lehrer-Dichter über Erziehung und Schulreform, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Arno Neumann in Jena 283
Hildebrand, Karl, Ein starkes Volk, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 463
Hintze, Otto, s. Deutschland und der Weltkrieg.
Hippokratische Schrift, Die, von der Siebenzahl, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 348
Hoffmann, Jakob, Die Erziehung der Jugend in den Entwicklungsjahren, angez. von Oberlehrer Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 346
Hoffmann von Fallerslebens Werke, s. Goldene Klassiker-Bibliothek.
Holmes, R., Cäsar, Feldzüge in Gallien und Britannien, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Brandt in Potsdam 132
v. Holst, H., Fröhliche Leute, angez. von Oberlehrer Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 347
Hupfeld, Hans, Methodik des naturkundlichen Unterrichts in höheren, mittleren und Volksschulen, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. H. Schröer in Posen 602
Jahrbücher der Philosophie, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität in Münster 41
Jaenickes Geschichtswerk für höhere Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Emil Lagenpusch in Königsberg i. P. 450
Jantzen, H., Von deutscher Schule und Erziehung, angez. von Direktor Matth. Clar in Düsseldorf 605
Jarosch, J., Methodik des Unterrichtes in der darstellenden Geometrie und im geometrischen Zeichnen, angez. von Direktor Dr. P. Zühlke in Landeshut i. Schl. 630
Jerusalem, Wilhelm, Einleitung in die Philosophie, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 193
Jonas, Anton, Deutsche Aufsätze für die Oberklassen höherer Schulen, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 444
Jösting, W., Erinnerungen eines kriegsfreiwilligen Gymnasiasten aus dem Jahre 1870/71, angez. von Direktor Professor Dr. W. Meiners in Neuwied 140
Irmer, G., Los vom englischen Weltjoch, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 368

Seite

Irmer, G., Völkerdämmerung im Stillen Ozean, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 535
Jungdeutschland-Bote für das Jahr 1914, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Kaiser in Berlin 312
Kähler, Karl, Luftelektrizität, angez. von Professor Dr. Willibald Bermbach, Dozent an der Handelshochschule in Cöln 217
Kammel, W., Über die erste Einzelerinnerung, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 439
Kants, Immanuel, Werke, angez. von Direktor Hans Richert in Posen .. 433
Kanzler, Der, s. T. Klein, O. v. Bismarck.
Karbowiak, A., Zwei Kämpfe für die Wahrheit, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 601
Kellermann, H., Der Krieg der Geister, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 529
Keppler, P. W., Im Morgenland, angez. von Direktor Dr. J. Riehemann in Meppen 309
Kern, O., Inscriptiones Graecae, angez. von Oberlehrer Dr. A. Laudien in Düsseldorf 446
Kerp, H., Methodik des Unterrichts in der Erdkunde, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. H. Schröer in Posen 602
Kittel, Rudolf, Die alttestamentliche Wissenschaft in ihren wichtigsten Ergebnissen mit Berücksichtigung des Religionsunterrichts, angez. von Direktor Dr. G. Rothstein in Minden i. W. 355
Klassiker-Bibliothek, Goldene, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 124
— — —, s. E. Consentius, Bürgers Gedichte und Reuters Werke.
Klein, Tim, Der Kanzler Otto v. Bismarck in seinen Briefen, Reden und Erinnerungen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 534
Kleinschmidt, O., Die Singvögel der Heimat, angez. von Oberlehrer Dr. G. Klatt in Görlitz 155
Klinkicht, M., und K. Siebert, Dreihundert berühmte Deutsche, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 141
Knabe, Karl, Der Weltkrieg und die deutsche Schule, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Fr. Heußner in Cassel 604
Knapp, Franz, Physikalische Schülerübungen auf der Unterstufe, angez. von Direktor Professor P. Johannesson in Berlin 538
Knortz, Karl, Die Vögel in Geschichte, Sage, Brauch und Literatur, angez. von Oberlehrer Dr. G. Klatt in Görlitz 469
Koch, Bernhard, Experimentelle Untersuchungen über die elementaren Gefühlsqualitäten, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 194
Koch, G., Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, angez. von Direktor Professor Dr. W. Meiners in Neuwied 447
Koch, B., und E. Mühling, Die Arbeit an der Hobelbank, angez. von Direktor Professor W. Wetekamp in Berlin 314
Köhler, F., Der Weltkrieg im Lichte der deutsch-protestantischen Kriegspredigt, angez. von Oberlehrer Professor H. Zembrod in Elberfeld 625
Kohler, L. und W., Deutsche Texte aus den letzten 150 Jahren, für Reifeprüfungszwecke ausgewählt, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 525
Komödien, Römische, Deutsch von C. Bardt, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 49
Krieg 1914, Der, in Wort und Bild, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 143

Seite

Kriegshefte aus dem Industriebezirk, s. E. Günther, Hilfskräfte.
Kriegsjahrbuch für Volks- und Jugendspiele, angez. von Direktor Professor Dr. H. Gerstenberg in Hamburg 633
Küffner, R., Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für höhere Schulen, Lehrerbildungsanstalten sowie zur Vorbereitung auf das Einj.-Freiw.-Examen, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 526
Kuhlmann, Fr., Die Kunst der Feder in der Schule, angez. von Professor Karl Elßner in Dresden 375
Kühnemann, Eugen, Vom Weltreich des deutschen Geistes, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 350
Kultur der Gegenwart (Chemie), Die, angez. von Professor an der Akademie Dr. B. Mendelsohn in Posen 149
— — — (Zeuthen, Mathematik), angez. von Direktor Dr. W. Lietzmann in Jena 309
Lamprecht, K., Krieg und Kultur, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 366
— —, Neue Schule, neue Erziehung, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 603
Landgraf, G., Kommentar zu Ciceros Rede pro Sex. Roscio Amerino, angez. von Professor Dr. W. Heraeus in Offenbach a. M. 614
Larfeld, Wilhelm, Griechische Epigraphik, angez. von Oberlehrer Dr. A. Laudien in Düsseldorf 446
Lebensfragen, Deutsche, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 460
Lehmann, Richard, Der erdkundliche Unterricht an höheren Lehranstalten, angez. von Direktor Professor Dr. M. G. Schmidt in Lüdenscheid 629
Lehmann-Petersen, „Die Bibel" in Auswahl für Schule und Heim, angez. von Direktor Dr. Richard Gaede in Münster 352
Lehrerbibliothek, Die neuphilologische, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 302
Leick, A., Physikalische Tabellen, angez. von Oberlehrer Professor Albert Salow in Belgard 217
Leick, W., Astronomische Ortsbestimmungen mit besonderer Berücksichtigung der Luftschiffahrt, angez. von Oberlehrer Franz Rusch in Dillenburg .. 56
Lennartz, A., Gebietsveränderungen der Staaten Europas von 1772 bis 1911, angez. von Professor Dr. Eduard Rothert in Düsseldorf 216
Leyhausen, W., Das höhere Schulwesen in der Stadt Köln zur französischen Zeit (1794—1814), angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 282
Literaturbericht, Historisch-Pädagogischer, über das Jahr 1911, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 432
Löhr, Max, Einführung in das Alte Testament, angez. von Direktor Dr. G. Rothstein in Minden i. W. 356
Lotze, Herm., Geschichte der Ästhetik in Deutschland, angez. von Dr. O. Braun; Privatdozent an der Universität Münster 122
Lübkers, Friedrich, Reallexikon des klassischen Altertums, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 451
Mannsfeldt, E., — Die neuere wissenschaftliche Prosa in der Schule, angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 294
Marcks, Erich, Otto von Bismarck, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 533
Matthias, Adolf, Krieg und Schule, angez. von Geh Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 136

Seite

Matthias, Adolf, Bismarck, sein Leben und sein Werk, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 146
— —, Deutsche Wehrkraft und kommendes Geschlecht, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 370
— —, Kriegssaat und Friedensernte, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Cassel 371
Menzer, Paul, Einleitung in die Philosophie, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 194
Merkel, F. R., Der Naturphilosoph Gotth. H. Schubert und die deutsche Romantik, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 289
Mertens, M., Historisch-politisches A B C-Buch zur Fördernng des Geschichtsunterrichts und zur Selbstbelehrung, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 209
Meumann, E., Intelligenz und Wille, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 349
Meyer, Friedr., Freiheit und Vaterland, angez. von Oberlehrer Dr. Ad. H. Eggers in Elberfeld 207
Mikrokosmos, angez. von Oberlehrer Dr. W. Klostermann in Dortmund . 310 u. 470
Miller, Gleichgewicht einer Gruppe schwimmender Vollkörper, angez. von Oberlehrer Professor Albert Salow in Belgard 218
Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien), angez. von Direktor Professor Dr. E. Grünwald in Friedeberg (Nm.) 286 u. 520
Mollat, G., Volkswirtschaftliches Quellenbuch, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 50
Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht, s. B. Schmid.
Monumenta Germaniae Paedagogica, s. J. Richter, Erziehungswesen.
Most, Karl, und Otto Elsaesser, Physik und Chemie, angez. von Direktor Professor P. Johannesson in Berlin 152
Müffelmann, Hedwig, Bilder aus der Sternenwelt, angez. von Oberlehrer Franz Rusch in Dillenburg 57
Müller, Karl Heinrich, Schill, Schauspiel in drei Akten, angez. von Direktor Professor Dr. P. Lorentz in Spandau 201
Mutschmann, Hermann, Tendenz, Aufbau und Quellen der Schrift vom Erhabenen, angez. von Direktor Professor Dr. R. Mücke in Hannover 47
Naturdenkmäler, angez. von Oberbibliothekar Professor Dr. E. Roth in Halle a S 466
Niemann, Hans, Hindenburgs Siege bei Tannenberg und Angerburg. August-September 1914, und Winterschlacht in Masuren, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 461
Nietzsche-Worte, Weggenossen in großer Zeit, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 530
Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Lampe in Berlin-Grunewald 214
Örtel, Otto, Deutscher Stil, eine Handreichung, angez. von Direktor des Prov.-Schulkollegiums Ober-Reg.-Rat Geh. Rat Dr. Jos. Buschmann in Coblenz 123
Oskar Prinz von Preußen, Die Winterschlacht in der Champagne. 16. Februar bis 18. März 1915, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 461
Pädagogik, Die, der Gegenwart, s. H. Kerp, Methodik, und H. Hupfeld, Methodik.
Partei der Zukunft, Die, Von einem Deutschen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 464

Seite

Paszkowsky, W., Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens, ange. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 299
Patzig, A., und A. Linke, Tätiger Geist und geschickte Hand, angez. von Direktor Professor W. Wetekamp in Berlin 315
Perthes' Schriften zum Weltkrieg, s. E. Bergmann, Bildung.
Petersen, Peter, Die Philosophie F. A. Trendelenburgs, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 350
Pfeiffer, Hermann, Die Geschichte der Apostel und des Urchristentums, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 197
Philipp, Albrecht, und Horst Kohl, Bismarck-Kalender auf das Jahr 1915, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 51
Picard, E., Das Wissen der Gegenwart in Mathematik und Naturwissenschaft, angez. von Direktor Dr. W. Lietzmann in Jena 466
Plaßmann, Joseph, Himmelskunde, angez. von Oberlehrer Franz Rusch in Dillenburg 57
v. Poehlmann, Rob., Grundriß der griechischen Geschichte nebst Quellenkunde, angez. von Professor Dr. E. Schwabe in Leipzig 204
Pölzl, Ignaz, Stoffe und Entwürfe zu schriftlichen Arbeiten auf der mittleren Stufe des deutschen Unterrichts, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 525
Porträtwerk, Historisches, angez. von DirektorProfessor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 618
Quellenlesebuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 621
Quellensammlung zur deutschen Geschichte, s. R. Fester, Hohenzollern.
Rausch, Alfred, Elemente der Philosophie, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 348
Reden, Deutsche, in schwerer Zeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 44
Reincke-Bloch, Herm., Fichte und der deutsche Geist von 1914, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 529
Reukauf-Mahn, Bilder zur Nibelungensage, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 608
Reukauf-Schmauk, Neue bilische Wandbilder, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 608
Reuters Werke von Hans B. Grube, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 611
Richter, J., Das Erziehungswesen am Hofe der Wettiner Albertinischen (Haupt-) Linie, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 432
Richter, O., Das alte Rom, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt† in Elberfeld 457
Robert, C., s. Sophokles, Spürhunde.
Rolle, Hermann, Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule, angez. von Dr. O Braun, Privatdozent an der Universität Münster 440
Roller, Karl, Die schulgeschichtliche Bedeutung Joseph Furttenbachs des Älteren (1591—1667) in Ulm, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 192
Roscher, W. H., s. Hippokratische Schrift von der Siebenzahl.
Rosen, R., Brutpflege und Elternfürsorge, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 154
Roethe, G., Von deutscher Art und Kultur, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 307
— —, Zu Bismarcks Gedächtnis, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr A Matthias in Berlin 364

Seite

Rothe, Carl, Der augenblickliche Stand der homerischen Frage, angez von Direktor Professor Dr. W. Prellwitz in Rastenburg 454

Rothert, Ed., Karten und Skizzen zum Weltkrieg, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 372

Rückerts Werke, s. Goldene Klassiker-Bibliothek.

Ruprecht, Heinrich, zum Gedächtnis, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 462

Sagen, Westpreußische, angez. von Direktor Professor Dr. J. Voigt in Ilmenau 627

Sammlung geschichtlicher Quellen und Darstellungen, angez. von Direktor Dr. Friedrich Neubauer in Frankfurt a. M. 306

Sammlung Göschen, s. O. Böhm, Maßanalyse, A. Hansen, Pflanzenphysiologie, K. Kähler, Luftelektrizität, Leick, Physik-Tabellen, und H. Simroth, Biologie.

v. Scala, Rudolf, Das Griechentum in seiner geschichtlichen Entwicklung, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 617

Schäfer, Dietrich, Das deutsche Volk und der Osten, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 464

Schäfer und Krebs, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen, angez. von Direktor Dr. Richard Gaede in Münster i. W. 351

Schäff, Ernst, Unsere Singvögel, angez. von Oberlehrer Dr. G. Klatt in Görlitz 155

Schaeffer, P., Vor dem Halleschen Tore, s. Berliner Heimatbücher.

Scharf, O., und Fr. Schroeder, Das Keulenschwingen in Wort und Bild für Vereine und Schulen, angez. von Direktor Professor Dr. H. Gerstenberg in Hamburg 156

Scheindler, August, Methodik des Unterrichts in der griechischen Sprache, angez. von Direktor Professor Dr. M. Siebourg in Essen 356

Scheler, M., Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 365

Scherls Jungdeutschland-Buch 1915 und Scherls Jungmädchen-Buch, angez. von Oberlehrer Dr. Karl d'Ester in Hörde 52

Schicksal und Abenteuer, s. T. Klein, O. v. Bismarck

Schiel, Adelb., Erläuterungen zu Paul Heyses „Kolberg", angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 297

Schleichert, F., Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 154

Schleiermachers Werke, angez von Oberlehrer Dr Hermann Rolle in Bautzen 435

Schlossarek, M., Sprachwissenschaftlich-vergleichende Kasusbetrachtung im Lateinischen und Griechischen, angez. von Dr. L. Sadée in Schleusingen . 126

Schmaus, Johann, Aufsatzstoffe und Aufsatzproben für die Mittelstufe des humanistischen Gymnasiums, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 444

Schmid, B., Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 373

Schmieder, Arno, Erleben und Gestalten und Schaffende Arbeit, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 441

Schmitz-Mancy, Erläuterungen zu Schillers „Braut von Messina" und zu Goethes „Egmont", angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 296

Schnaß, Franz, Erläuterungen zu Mörikes Dichtungen, angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 200

Seite

Schöhl, H., Geschichtliche Wiederholungen, angez. von Oberlehrer Dr. Ad. Eggers in Elberfeld 361
Schöninghs Erläuterungsschriften, s. A. Schiel, Kolberg, Schmitz-Mancy, Erläuterungen, J. Schubert, Erläuterungen, und E. Zellweker, Erläuterungen.
Schöttle, H., Grafs unregelmäßige griechische Verba, angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Charlottenburg 612
Schoy, Karl, Vermischte Aufgaben der mathematischen Geographie und sphärischen Astronomie, angez. von Oberlehrer Professor Alb. Salow in Belgard 148
Schreckenbach, Paul, Bismarck, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 211
Schubert, Joh., Erläuterungen zu Uhlands „Ernst, Herzog von Schwaben", angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 297
Schule und Krieg, Sonderausstellung im Zentral-Institut für Erziehung und Unterricht in Berlin, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 429
Schülerbibliothek, Goldene, s. P. Drescher, Schuldramen.
Schuster, Georg, Aus der Geschichte des Hauses Hohenzollern, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 210
Schwahn, W., Kleine Verkehrsgeographie, angez. von Professor Dr. Eduard Rothert in Düsseldorf 215
v. Seckendorff, Freiherr C., Deutsche Jugenderziehung und Pfadfinderbewegung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Kaiser in Berlin 312
Seeberg, Alfred, Der Brief an die Hebräer, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Rudolf Peters in Düsseldorf 196
v. Sell, Sophie Charlotte, Fürst Bismarcks Frau, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 144
Selter, Hugo, Handbuch der deutschen Schulhygiene, angez. von Oberlehrer Professor Bodo Habenicht in Linden-Hannover 471
Siegel, C., Methodik des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik, angez. von Direktor Professor Dr. G. Louis in Berlin 290
Simroth, H., Abriß der Biologie der Tiere, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 153
Sophocles, Die Spürhunde, angez. von Oberlehrer Professor Dr. R. Pappritz in Naumburg a. S. 360
Spahn, Martin, Bismarck, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 623
Spitta, Ein Lebensbild Jesu aus den drei ersten Evangelien, angez. von Direktor Dr. Richard Gaede in Münster i. W. 354
Spitzy, H., Die körperliche Erziehung des Kindes, angez. von Oberlehrer Professor Bodo Habenicht in Linden-Hannover 313
Steffen, Gustav F., Krieg und Kultur, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 529
Steinweg, Carl, Goethes Seelendramen und ihre französischen Vorlagen, angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 199
Stentzel, A., Jesus Christus und sein Stern, angez. von Direktor Dr. G. Rothstein in Minden i. W. 356
Stiehler, Georg, Lehrbuch der freien Perspektive, angez. von Professor Fritz Kuhlmann in München 632
Stoll, Ad., Bismarck und der Krieg. Wir England Dank schuldig?, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. Fr. Heußner in Cassel 368

Seite

Stölzle, R., Erziehungs- und Unterrichtsanstalten im Juliusspital zu Würzburg von 1580—1803, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. ... 601
Strauch, P., Invalidenhausviertel, s. Berliner Heimatbücher.
Strecker, W., Qualitative Analyse auf präparativer Grundlage, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Born in Berlin ... 58
Studien zur Geschichte und Kultur des Altertums, s. Hippokratische Schrift.
Studien zur Rheinischen Geschichte, s. W. Leyhausen, Schulwesen.
Suchier, H., und A. Birch-Hirschfeld, Geschichte der französischen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 55
Surkamp, Ernst, Die Sprechmaschine als Hilfsmittel für Unterricht und Studium der neueren Sprachen, angez. von Direktor des Prov.-Schulkollegiums Ober-Reg.-Rat Geh. Rat Dr Jos. Buschmann in Coblenz ... 135
Teubner, B. G., Künstlerische Anschauungsbilder für den neusprachlichen Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 304
Texte, Kommentierte griechische und lateinische, s. W. Aly, Hesiod.
Thiele, Rud., Otto von Bismarck, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ... 211
Thieme, Bruno, Das physikalische Laboratorium, angez. von Direktor Professor P. Johannesson in Berlin ... 632
Thoma, Albr., Das Drama, angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) ... 293
— —, Das Studium des Dramas an Meisterwerken der deutschen Klassiker, angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) ... 294
Troeltsch, Ernst, Das Wesen des Deutschen, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster i. W. ... 528
Unterrichts-Ausstellung, Die deutsche, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ... 40
Unterrichts- und Erziehungswesen, Das, Groß-Berlins, angez. von Direktor Professor Dr. G. Louis in Berlin ... 118
Valentin, Veit, Bismarck und seine Zeit, angez von Wirkl Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ... 210
Vergangenheit und Gegenwart, Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ... 615
Veröffentlichungen des Bundes der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Frankfurt a. M. und den Nachbarstädten, angez. von Direktor Dr. H Bernhardt † in Elberfeld ... 39
Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt † in Elberfeld ... 518
Violets Sammlung von Sprachplatten-Texten zum Unterricht mit Hilfe der Sprechmaschine, angez. von Direktor des Prov.-Schulkollegiums Ober-Reg.-Rat Geh. Rat Dr. Jos. Buschmann in Coblenz ... 135
Vockeradt, Heinrich, Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes auf den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten in Regeln und Beispielen, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam . 445
— —, Das Studium des deutschen Stils an stilistischen Musterstücken, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam ... 445
Voigt, A., Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen, angez. von Oberlehrer Dr. G. Klatt in Görlitz ... 154

Seite

Volksbücher, Religionsgeschichtliche, s. A. Bertholet, Religion und F. Köhler, Weltkrieg.
Volkswart, Deutscher, angez. von Oberlehrer A. Paul in Bremen 606
Vorländer, Karl, Immanuel Kants Leben, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Brömse in Berlin-Schöneberg 42
Vorträge der Gehe-Stiftung zu Dresden s. D. Schäfer, Das deutsche Volk.
Wächtler, A., Zur Hundertjahrfeier in Halle a. S., angez von Oberlehrer Dr. Ad. H. Eggers in Elberfeld 207
Wahl, A., Die Ideen von 1813, angez. von Oberlehrer Dr. Ad. H. Eggers in Elberfeld 208
Walsemann, Herm., Anfänge und Entwicklung des Seelenlebens, angez. von Direktor Professor Dr. G. Louis in Berlin 119
— —, Methodik, s. H. Kerp, Methodik, und H. Hupfeld, Methodik.
Weber, Ernst, Der Weg zur Zeichenkunst, angez. von Professor F. Kuhlmann in München 470
Weber, O., Deutsche Geschichte vom westfälischen Frieden bis zum Untergange des römisch-deutschen Reiches, 1648—1806, angez von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 139
Wehnert, Erläuterungen zu Goethes Hermann und Dorothea, angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 200
Weltkrieg, Der, im Unterricht, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 214
Weniger, L., Der Schild des Achilles, angez. von Direktor Professor Dr. H. Spieß in Danzig 126
Wentscher, M., Hermann Lotze. I. Bd., Lotzes Leben und Werke, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 288
Wiegand, Friedrich, Dogmengeschichte der alten Kirche, angez. von Oberlehrer Professor Rudolf Peters in Düsseldorf 196
v. Wilamowitz-Moellendorff, Reden aus der Kriegszeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 213, 307 u. 624
— —, Sappho und Simonides, angez. von Direktor Dr. Johannes Moeller in Demmin i. P. 359
Wissenschaft und Bildung, s. v. Bissing, Ägypten, H. Dragendorf, Westdeutschland, M. Löhr, Testament, und P. Menzer, Philosophie.
Wood, Henry, Faust-Studien, angez. von Direktor a. D. Geh. Studienrat Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 198
Wunderer, Wilhelm, Meditationen und Dispositionen zu deutschen Absolutorialaufgaben für die bayerischen Gymnasien, angez. von Professor Dr. P. Geyer in Potsdam 445
Wundt, Wilhelm, Reden und Aufsätze, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 350
— —, Sinnliche und übersinnliche Welt, angez. von Dr. O. Brann, Privatdozent an der Universität Münster 438
Zart, A., Bausteine des Weltalls, angez. von Oberlehrer Dr. W. Klostermann in Dortmund 311
Zehme, Arnold, Germanische Götter- und Heldensage, angez. von Direktor Dr. W. Haynel in Hannover-Linden 137
Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 1. Jahrgang, angez. von Oberlehrer Dr. G. Humpf in Elmshorn 115
Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 2. Jahrgang, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 191

Seite

Zellweker, Edw., Erläuterungen zu Grillparzers „Sappho", angez. von Geh. Studienrat Direktor a. D. Professor Dr. P. Goldscheider in Münden (Hannover) 295
Zenz, Wilhelm, Lesebuch zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. H. Schröer in Posen 347
Ziegler, Th., Über Universitäten und Universitätsstudium, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Ssymank in Posen 378
Ziehen, J., Volkserziehung und Schulreform, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Berlin-Pankow 285
Ziehen, Theodor, Erkenntnistheorie auf psychophysiologischer und physikalischer Grundlage, angez. von Dr. O. Braun, Privatdozent an der Universität Münster 42
Zimmer, Hans, Kaiser Wilhelm II. als Deutscher. Eine Volkstumsstudie, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 213
Zurbonsen, Fr., Die Völkerschlacht bei Leipzig, angez. von Oberlehrer Dr. Ad. H. Eggers in Elberfeld 208
Zurhellen-Pfleiderer, Else, und Otto Zurhellen, „Wie erzählen wir unseren Kindern die biblischen Geschichten?", angez. von Direktor Dr. Richard Gaede in Münster i. W. 353

c) Kurze Anzeigen.

Adam, Margarete, Ostpreußens Schicksal im Wandel der Zeiten 541
Alumnat, Das, Eine pädagogische Zeitschrift ..... 59, 158, 473 u. 540
Aner, Karl, „Kriegsbilder aus der Bibel" 60
Bauer, Hugo, Geschichte der Chemie 477
Belehrungen, Staatsbürgerliche, in der Kriegszeit, hrsg. vom K. Preuß. Landesgewerbeamt 159
Belgien, Land, Leute, Wirtschaftsleben, hrsg. vom Kaiserl. Deutschen General-Gouvernement 159
Berlin und seine Universität. Ein Führer für Studierende, mit besonderer Berücksichtigung der Ausländer 62
Bernhard, L., Wir im Land! 542
Bibliothek wertvoller Denkwürdigkeiten III, IV, von O. Hellinghaus ... 61
Biesalski, K., Kriegskrüppelfürsorge 223
Böer, Oskar, Generalfeldmarschall von Hindenburg 61
Bongs Kriegskalender mit Illustrationen ..... 221 u. 474
Bonitz, Hugo, Krieg und Volkserziehung 475
Brennecke, Sexuelle Selbstzucht Ein Warnungsruf an das deutsche Volk 543
Brüssau, Oskar, Heil unserem Kaiser! 62
— —, Des Deutschen Reiches Kronprinz 318
Cellerier, L., et L. Dugos, L'Année pédagogique 160
Clementz, Bruno, In den Gluten des Weltbrandes. IV. Band 474
Deißmann, Adolf, Der Lehrstuhl für Religionsgeschichte 59
Dichter-Kriegsgabe, Deutsche. Zum Kriegsweihnachten dem deutschen Volke dargebracht 61
Eilers, Konrad, Blätter und Blumen, Lieder aus dem deutschen Walde . 60
Falke, G., Hoch, Kaiser und Reich, Kriegsdichtungen 159
— —, Unsere Helden 317
— —, Wir und Österreich 318
Falkner, Xaver, Graphische Geschichtstabelle 637
Fendrich, Anton, Mit dem Auto an der Front 639
Fitschen, Heinrich, Der Spatenkrieg 319

Seite

Friedrichs, Ernst, Kurzgefaßte systematische Grammatik der russischen Sprache für den Schulunterricht und zum Selbststudium 61
Fürst, Moritz, Jahrbuch der Schulgesundheitspflege 1915 223
Glaser, Robert, Stereometrie 477
Göhler, Neun Soldatenlieder von Hermann Löns, komponiert von Georg Göhler 221
Grießler, M., Der freie Aufsatz im Französischen 379
Grünig, Anleitung für die militärische Vorbildung der Jugend nebst Auszug aus Exerzier-Reglement, Felddienstordnung und Turnvorschrift für die Infanterie 478
Grüß dich Gott, mein deutsches Land! (E. Geibel) 318
Hacks, J., Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten 540
Hampe, Karl, Belgiens Vergangenheit und Gegenwart 477
Hecker, Rudolf, Erziehung zur Wehrfähigkeit 541
Heldentum im Weltkriege 1914. Berichte von Heldentaten 62
Herold, Richard, Bismarck 473
Heroldsrufe (E. Geibel) 318
Heuler, Felix, In den Gluten des Weltbrandes. III. Band ..... 159 u. 473
Hirts Kriegs-Rechenbuch 638
Hock, Wilhelm, Der Krieg, seine Entstehung und Bedeutung 318
v. Hoff, Oberstleutnant, Jugendwehr und Zukunftsheer 541
Hoffmann, Hermann, Der Krieg und die Erziehung der Deutschen .. 475
Hoffmann, Jakob, Werde ein Mann! 639
Jacobi, K., Die Verhetzung der französischen Jugend in der Schule 60
Jahrbuch, Viertes, der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1915 636
Jannasch, Robert, Weshalb die Deutschen im Auslande unbeliebt sind . 318
Jantzen, Herm., Gotische Sprachdenkmäler mit Grammatik 60
Immanuel, Friedrich, Ein Jahr Krieg 638
Jungdeutschland, Hilfs- und Lesebuch für die militärische Vorbereitung der Jugend 60
Jungdeutschland-Post 541
Jung Land. Halbmonatschrift für das junge Landvolk 636
Kalau vom Hofe, Unsere Flotte im Weltkriege 1914-15 221
Kappey, H., und H. Koch, Lesestücke zum Weltkrieg 638
Kirmß, Paul, Seid männlich und seid stark 317
Korsch, H., Kriegsstunden ..... 474 u. 638
Kraft, Udo, Selbsterziehung zum Tod fürs Vaterland 159
Krause, Carl A., Über die Reformmethode in Amerika 61
Krebs, Kurt, Der Krieg und die Volksschule 222
Krieg, Der, in Wort und Bild (R. Bong) 474
Kriegsberichte, Österreichisch-ungarische, aus Streffleurs Militärblatt 542
Kriegsbüchlein der Viktoriaschule zu Frankfurt a. M. 318
Kriegsflotte, Die englische 222
Kriegshefte aus dem Industriebezirk ..... 476 u. 639
Kriegslesestücke 638
Kriegslieder, Alte und neue, für den Schulgebrauch ges. von J. Radtke 221
Kriegspredigten (Glaue) 317
Kriegsschriften, Deutsche, Heft 12: Heinz Potthoff, Erziehung zu sozialer Kultur 476
v. Krones, Franz, Österreichische Geschichte 318
Kullmer, Hans, Taschenbuch für den Klassenleiter (Ordinarius) an höheren Lehranstalten 541
Küster, E., Vom Krieg und vom deutschen Bildungsideal 222
Kutscher, Artur, Kriegstagebuch 638
Lauterbach, Friedrich, Deutscher Helden Kampf und Sieg 318
Leitfaden für die militärische Vorbereitung der Jugend 60
Liederbuch, Deutsches (Deutschbundgemeinde) 61
Lunau, L. (Regierungssekretär), Die Jugend-Kompagnie 319

Seite
Lux, Joseph Aug., Deutschland als Welterzieher 475
Mackel, E., Die Deutschen und ihre Muttersprache. Der Krieg und die deutschen Frauen 318
— —, Warum sind die Deutschen so verhaßt 475
Mai, Der. Illustrierte Jugendzeitschrift 636
Matthieu, J., Die Kulturbedeutung Frankreichs 474
Medicus, Fritz, Die Kulturbedeutung des deutschen Volkes 474
Misselwitz, F. M., Die militärischen Ordnungsübungen im Turnunterricht.. 477
Monatsblätter für den evang. Religionsunterricht 636
Monatsschrift, Internationale, für Wissenschaft, Kunst und Technik 158, 220, 317, 472 u. 540
Monod, Gaston, Meyers Sprachführer: Französisch 637
Münter, Friedrich, Die Pflicht gesund zu sein 62
Müsebeck, Ernst, Das Gewissen der deutschen Gegenwart E. M. Arndt . 223
Muthesius, Karl, Das Bildungswesen im neuen Deutschland 222
Narrenbaum, Der. Deutsche Schwänke aus vier Jahrhunderten 637
Niepmann, E., Landmacht und Seemacht im Kampfe mit einander 318
Ostwald, Paul, Belgien 477
Peter, C., Deutschlands Kriegsgesänge aus dem Weltkrieg 159
Petersen, Joh., Jugendfürsorge 59
Pinloche, A., La nouvelle Pédagogie des langues vivantes 380
Piper, Otto, Abriß der Burgenkunde 477
Procksch, Ch., Englische Politik und englischer Volksgeist 222
Quellen zur Geschichte der mittelalterlichen Geschichtsschreibung 637
Rauk, Sigismund, Der Weltkrieg in der Volksschule und in den Anfangsklassen höherer Schulen 638
Reliefkarten der Kriegsschauplätze 223
Richter, Julius, Die Mission in dem gegenwärtigen Weltkrieg 222
Rosen, Erwin, Der große Krieg 542
Ruttmann, W. J., Der Brotkrieg 474
Saager, Adolf, Zeppelin, der Mensch, der Kämpfer, der Sieger 473
Säemann, Der, Monatschrift für Jugendbildung und Jugendkunde 158
v. Salzmann, Erich, Über die Weltmeere zur deutschen Front in Flandern 639
Scheffer, Th., Zwischen Vergangenheit und Zukunft 318
— —, Von der Gottesordnung in der Welt 473
— —, Bismarck, Grundzüge seiner Politik 473
— —, Unsere zukünftige Volkserziehung 475
Schmidt, O. Ed., Eine Fahrt zu den Sachsen an der Front 473
Schmidt, R., Promenade à travers Paris et ses environs 379
Sieper, E., und M. Hasenclever, Zur Vertiefung des fremdsprachlichen Unterrichts 160
Spielmann, C., Der Weltkrieg 1914-15 474
Stieda, Krieg und Sozialpolitik 476
Stübe, R., Zu Bismarcks Gedächtnis 473
Stuttgarter Reliefkarten der Kriegsschauplätze 476
Tenne, A., Kriegsschiffe zu den Zeiten der alten Griechen und Römer 541
Thiergen, Oscar, Methodik des neuphilologischen Unterrichts 160
Toeche-Mittler, Siegfried, Die deutsche Kriegsflotte sechs Monate im Kampfe 221
— — —, Unsere Auslandskreuzer im Weltkriege 542
— — —, Die deutsche Kriegsflotte und ihre Verbündeten. Ein Jahr im Kampfe 639
Türmer, Der. (Kriegsausgabe) ..... 59, 158, 220, 317, 379, 472, 540 u. 635
Varges, W., Die Schreibstube der Leiter höherer Lehranstalten 541
Vesper, Will, Vom großen Krieg 1914—1915 221
— —, Der deutschen Seele Trost. Weltliche und geistliche Gedichte 221

Seite
Vetter, Theodor, Die Kulturbedeutung Englands 474
Vogel, Friedrich, Vierhundert lateinische und griechische Denksprüche nach Klassen geordnet 220
Was ich in mehr als 80 Schlachten und Gefechten erlebte. Von einem Mitkämpfer 542
Wehnert, Bruno, Fichtes Reden an die deutsche Nation auch für die Gegenwart gehalten 318
Weiser, Carl, Englische Literaturgeschichte 477
Weller, E., Leben und Wirken August Petermanns 476
Weule, Karl, Vom Kerbstock zum Alphabet 541
v. Woedtke, Hauptmann, „Jungdeutschland" 223
Wulff-Parchim, Mitteilungen zur Kriegs-Ernährung, -Ersparnis und -Linderung 542
Wunderhorn, Neues. Die schönsten deutschen Volkslieder aus alter und neuer Zeit 637
Würtz, Hans, Der Wille siegt 543
Zeugnisse zum Deutschen Aufstieg 1750 bis 1914 637
Zimmermann, Max Gg., Waffenklänge 318

Vierte Abteilung.

Vermischtes.

50 jähriges Doktorjubiläum des Hofrat Professor Dr. Gustav Schneider, Gera .. 63
Entgegnung 63
Preisausschreiben „Beziehungen zwischen der intellektuellen und moralischen Entwicklung Jugendlicher" 224
Vorträge während der Ausstellung „Schule und Krieg" 320
Preisausschreiben „Die wissenschaftliche und praktische Weiterbildung der akademisch gebildeten Lehrer an höheren Schulen" 320
Aufruf an alle deutschen Schulen 479
Kundgebung von Freunden des humanistischen Gymnasiums 544

Fünfte Abteilung.

Sprechsaal ..... 160, 224, 381 u. 383

Ausstellung „Schule und Krieg“ im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin wird, wie bereits durch die Presse mitgeteilt worden ist, in Kürze die ihm überwiesene Deutsche Unterrichtsausstellung, vermehrt um die Lehrmittelsammlung des Schulmuseums der Stadt Berlin, als dauernde Ausstellung für Erziehung und Unterricht in dem Gebäude Potsdamer Straße 120 neu eröffnen. Die Leitung des Institutes glaubt die neuen Räume nicht besser einweihen zu können, als daß sie, der großen und ernsten Zeit Rechnung tragend, eine Sonderausstellung Schule und Krieg veranstaltet. Die Ausstellung soll an ausgewählten anschaulichen Beispielen zeigen, welche Wirkung der Krieg auf die Arbeit der Schule und darüber hinaus auf die Erziehung, Bildung und Betätigung der Jugend überhaupt bisher ausgeübt hat und voraussichtlich weiter ausüben wird. Gute Gedanken und Anregungen sollen damit festgehalten und weiteren Kreisen bekanntgemacht werden. Die Ausstellung wird, dem Wirkungskreise des Zentralinstitutes entsprechend, alle Erziehungsanstalten vom Kindergarten bis zu den höheren Schulen und die Einrichtungen für die Jugendpflege berücksichtigen. Die Leitung der Ausstellung lädt die Lehrerschaft der genannten Anstalten und sonstige pädagogisch interessierte Kreise in Deutschland und Österreich-Ungarn ein, sich an dem Unternehmen zu beteiligen. Sie bittet Anmeldungen und Anregungen für die Ausstellung bis zum 31. Januar d. J. an das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W., Potsdamer Straße 120 (Fernruf: Kurfürst 5494), gelangen zu lassen. Auf die Anmeldung hin wird das Institut um Einsendung des gewünschten Materials bitten. Die Geschäftsstelle des Zentralinstitutes ist wochentags von 11—6 Uhr geöffnet. Die nachfolgende Übersicht zeigt, wie die Ausstellung geplant ist. Weitere Anregungen werden dankbar entgegengenommen, doch wird um gefällige baldige Mitteilung gebeten, damit es noch möglich ist, sie gebührend zu verwerten.

1. Was können Schüler und Schülerinnen unmittelbar für den Krieg leisten? a) Von Schülern und Schülerinnen verfertigte Liebesgaben und Geschenke für Kämpfende und Verwundete. b) Photographien über Beteiligung an sozialen Arbeiten (z. B. Ernte). c) Programme von Veranstaltungen zu wohltätigen Zwecken, für Verwundete usw.

2. Was wissen Schüler und Schülerinnen verschiedenen Alters vom Kriege, z. B. von der Art des Kampfes, von der Führung, von Waffen, Schiffen, Befestigungen usw.? Wie stellen sie sich innerlich zum Kriege, z. B. wofür kämpfen wir nach ihrer Meinung, wie sollen wir uns zum Feinde verhalten, auch zum verwundeten und gefangenen Feind, usw.? Selbständige Beschreibungen, Zeichnungen, Aufsätze, selbstverfaßte Gedichte, Theaterstücke, Briefe, Kompositionen usw.

3. Wie kann man Schüler und Schülerinnen über den Krieg belehren und ihre innere Teilnahme wecken? a) Lehrmittel: Landkarten, Geländedarstellungen, Schlachtenpläne, Modelle, Zeichnungen und Photographien von Waffen, Schiffen, Befestigungen usw. b) Von Schülern verfertigte Karten, Zeichnungen, Modelle, Photographien usw. c) Anknüpfungspunkte in verschiedenen Unterrichtsgegenständen (Flugbahn, Explosion, Vermessungen, Zeichnungen, Handfertigkeitsübungen usw.) d) Lehrreiche Spiele (Sitz- und Bewegungsspiele) für verschiedene Altersstufen. e) Gedichte, Prosastoffe, Feldpostbriefe. f) Lieder und Chöre. g) Bilder und Bildersammlungen. h) Themen für Aufsätze, Beschreibungen und Redeübungen.

4. Wie kann die Jugend für den späteren Militärdienst vorbereitet werden? a) Allgemeine körperliche Übungen, Exerzieren und angewandtes Turnen: Photographien, Skizzen und dergl. b) Übungen im Schätzen und Messen von Entfernungen, Größen, Richtungen, Mengen: Photographien und dergl., Schätzungsbücher, Lehrmittel, einfache, auch selbsthergestellte Meßapparate. c) Sichzurechtfinden mit Hilfe von Karten, Instrumenten, Merkzeichen, Übungen im Geländezeichnen: Karten, Diapositive, Instrumente und andere Hilfsmittel, von Schülern ausgeführte Zeichnungen und Modelle. d) Erste Hilfe bei Unfällen: Geräte, Verbandkasten. e) Felddienstübungen: Photographien und dergl., Modelle von Gräben, Verhauen, Stegen, Beobachtungswarten, Masken usw. f) Ausrüstung: Kleidung, Geräte.

5. Da sich lange nicht alles, was den Krieg angeht, anschaulich darstellen läßt, so soll als Ergänzung eine Auswahl von Schriften ausgelegt werden. Es wird gebeten, den Verlag anzugeben und, wenn möglich, mindestens ein Freiexemplar zu senden.

I. Abhandlungen.

Dichtung und Zeitseele.

Eine pädagogische Betrachtung.

Ungemein fesselnd ist es, zu verfolgen, wie dasselbe Motiv, sei es aus dem Reiche des Natur- oder des Kunst-Schönen im Laufe der Zeiten bei Schaffenden und Genießenden sich wandelt. Man denke an die unendlich verschiedenen, nach Zeit und Geschmack sich abstufenden Auslegungen, die der Antinouskopf gefunden hat:*) von Wildheit und Grausamkeit, von todesstarrer Hoffnungslosigkeit bis zur Gemütsruhe oder Liebeswonne wurde die ganze Leiter der Leidenschaften durcheilt. Jede Zeit hat auch ihr landschaftliches Auge; bald schwärmt sie für die Ebene, bald für das Romantisch-Wilde; jede Zeit hat ihre besondere Seele, und in dieser spiegelt sich das große, echte Kunstwerk immer wieder neuartig. Doch auch dem einzelnen vermag, je nach seiner augenblicklichen Empfänglichkeit und Stimmung, dasselbe Kunstwerk bald viel, bald wenig zu bieten; es gibt Dichtungen, denen wir erst entgegenreifen müssen, um in die Tiefen zu dringen, und hernach sagen sie uns immer wieder etwas Neues. Dies ist auch pädagogisch wichtig: man darf edle deutsche Dichtung mit den einzelnen Stufen nicht ein für allemal erledigt halten, sondern man muß zurückkehren und erweitern, zusammenfassen und vertiefen. Nicht jede Schülergeneration ist schon reif für Tell, Hermann und Dorothea oder Tasso, sondern man muß geduldig abwarten, wie der Gärtner es mit seinen Pflanzen tut. Doch es gibt Sommer, in denen alles schneller wächst und blüht und reift, so auch Zeiten für die jungen Seelen, wo sie offener und williger sind als sonst und danach verlangen, daß man ihren Hunger nach kräftiger Kost stille.

Ist nicht gerade jetzt solche Zeit heraufgezogen? Kann der Lehrer, der es ernst nimmt, darum herumkommen?**) Ein so gewaltiges Zeiterlebnis, wie es uns jetzt bis in die Grundfesten unserer Seele erschüttert, ist ein Prüfstein für jung und alt, ob sie der Größe der Ereignisse wert sind, aber auch für die Stoffe, die wir in der Schule behandeln, und für die Methoden, die wir anwenden. Alles muß einen starken, männlichen Zug ins Große haben. Denn unsere Zeit ist ehern und fordert von jedermann die volle Kraft, auch von unserer Jugend, für die das kost-

*) Vergl. Ferd. Laban, „Der Gemütsausdruck des Antinous. Ein Jahrhundert angewandter Psychologie auf dem Gebiete der antiken Plastik". Berlin 1871, Spemann.

**) Vergl. meinen Aufsatz „Krieg und Schulunterricht" (Deutsches Philologenblatt Nr. 32/33, 1914).

barste Erdengut auf blutigen Schlachtfeldern erstritten wird: die ruhmreiche Zukunft des Vaterlandes.

Mit dem Geiste unserer Zeit müssen wir die Dichtung durchtränken, die wir in der Schule behandeln; jener ist vielleicht ein einseitiger, aber gar scharfer Prüfstein für das wirklich Echte. Doch wer spürt es nicht, daß wir in den wenigen Monaten ein ganz neues Verhältnis zu den Dingen gewonnen haben, wie um uns und in uns alles neu geworden ist? Der gewaltige Völkerkrieg ist so riesengroß vor uns aufgestanden, daß alles dagegen in den Schatten tritt, und wie das Erhabene immer teils niederbeugt, ja überwältigt, teils emporzieht, erhebt, so spüren wir jetzt die Größe und Heiligkeit, vor allem des vaterländischen und des religiösen Gedankens und messen an ihnen alles, was sonst an uns herantritt.

Es war interessant, in den Zeitungen die Äußerungen der Zeitseele zu belauschen, wie in den kargen Mußestunden, um der inneren Unruhe, des Hangens und Bangens, des Hoffens und Jubelns Herr zu werden, der eine zu der Bibel griff und überraschende Gleichnisse für die gegenwärtige Stunde mit ihrer Sorge und Not fand, der andere bei Friedrich dem Großen, Bismarck, Treitschke, P. de Lagarde Antwort auf die Fragen erhielt, die sein Herz am tiefsten bewegten, wie es jedermann unmöglich ist, etwas zu tun und etwas zu lesen, ohne es unter den Gesichtspunkt des heiligen Krieges zu rücken, den wir für Recht und Wahrheit und Gesittung führen.

So reden auch in der Schule, denke ich, die Klassiker mit neuen Zungen zu uns, sowohl die antiken wie unsere deutschen. Das Ewig-Menschliche findet gerade dadurch seine scharfe Beleuchtung, seine seelische Durchdringung. Jünglinge, denen jetzt der Abschied der Krieger von Weib und Kind zu einem tatsächlichen Erlebnis wurde und die in unserer Kriegslyrik so manche warme Töne dafür fanden (Löns „Matrosenlied", „Landwehrmanns Abschied" von Droop, Lutz, Klein u. v. a., Zuckermanns „Reiterlied", die Perle der Proben!), zu dem redet Homer ganz anders als sonst, mit den ergreifenden Szenen zwischen Hektor und Andromache, Achill und Patroklos oder Sophokles mit der Szene zwischen Ajas und Tekmessa usf. Auch bedarf es nicht, Kriegsgetümmel und Feldgeschrei aufzusuchen, auch nicht nur Lyrik und Drama, sondern die philosophische Prosa mit Sokrates und Plato stützt die Gedankenfolge, die wir entwickeln, wenn wir Recht und Gewissen und Idealismus gegenüber dem englischen Utilitarismus klarlegen. Daß die Germania und der Agricola*) des Tacitus gerade jetzt den prächtigsten Stoff darbieten, sei nur gestreift. Vollends aber nun unsere klassische deutsche Dichtung hält die Probe glänzend aus. Davon wird sich jeder selbst überzeugen können.**) In „Wallensteins Tod" stehen einander jene beiden Mächte

---

*) Welches Wort könnte Deutschland sich wohl künftig in seinem Verhalten zu den anderen Völkern besser zur Richtschnur nehmen als das von Agricola bei seinem Heeresdienst in Britannien gesagte (c. 5): *noscere provinciam, nosci exercitui, discere a peritis, sequi optimos, nihil adpetere in iactationem, nihil obformidinem recusare simulque et anxius et intentus agere.*

**) Ich wies in dem oben angeführten Aufsatz auf „Die Braut von Messina" hin, da ich sie gerade in jenen Tagen mit meinen Primanern las.

gegenüber und streiten um die Seele des Helden: das durch die Zeit geheiligte Recht und der — Verrat, der Glaube an sittliche Gewalten und jener brutale (echt englische), von Terzky verfochtene Satz: „Nur vom Nutzen wird die Welt regiert!“ Doch was den Völkern Kraft verleiht und sie unüberwindlich macht, ist die sittliche Gesinnung. An ihr scheitert auch ein Wallenstein! — Hoffentlich auch England in absehbarer Zeit! —

Selbst Goethes feinstes und zartestes Seelengemälde, die „Iphigenie“ — ich erlebte es in stiller Feier seines Geburtstages — erhielt neue Lichter: in Tagen, wo „der Frauen Zustand“ nicht mehr „beklagenswert“ und „unnütz“ ist, sondern sie auch im Kriege, daheim und im Felde, sich tausendfach betätigen; in Tagen, wo die Lüge der Gegner uns umsponnen hat und wir hoffen dürfen, daß sie, „ein losgedrückter Pfeil, von einem Gotte gewendet und versagend“ sich zurückkehre und „den Schützen treffe“; in Tagen, wo die Krieger hinauszogen, als ob ein jeder wäre eingedenk der Taten der Väter, sich „einen Helden wählend, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitete“, „still sich freuend, ans Ende einer schönen Reihe (1813! 1870!) sich geschlossen zu sehen“; in den Tagen, wo den Zurückbleibenden, vergeblich auf Nachricht Harrenden „die Ungewißheit tausendfältig die dunklen Schwingen um das bange Haupt schlägt“ und wir — die wir Söhne draußen haben — uns wohl zuraunen: „Nur stille, liebes Herz, und laß dem Stern der Hoffnung, der uns blinkt, mit frohem Mut und klug entgegensteuern“; in Tagen, wo in so vielen Häusern die „Trauer den Namen (des Gefallenen) stille lispelt“, in Tagen, wo wir hoffen wollen, daß in nicht zu ferner Zukunft, bei der Heimkehr unserer sieggekrönten Helden, „die Freude den schönsten Kranz von Säul' an Säulen schlinge“. —

Doch genug! Wes das Herz voll ist, des findet es überall einen Widerhall!

Unsere ältere vaterländische Dichtung, in der das Tiefste der Zeitseele sich offenbarte, lebte in unserer Zeit wieder auf. Die Lieder der Freiheitssänger auf den Lippen, zogen unsere Krieger hinaus, und was jene empfanden, das zitterte, bebte in diesen nach. Die Ernte an wirklich Bleibendem war 1870 nicht eben groß; erst ein Dutzend Jahre später fand Detlev v. Liliencron in seinen Gedichten und Kriegsnovellen das erlösende Wort für die Größe jener Tage. Und wie steht es mit der Gegenwart? Wie allgemein und wie tief die Herzen durch die Ereignisse aufgewühlt wurden, das zeigt die unübersehbare Masse von Kriegsliedern, doch nur selten paarte sich mit der trefflichen Gesinnung auch echte Gestaltungskraft; das Lied, das für alle wie eine Offenbarung wirkte, hat sich noch nicht gefunden. Doch an rührenden, ergreifenden, ja sogar erschütternden ist kein Mangel. Und sie wirken stark auf unsere Jugend, die für das Sentimentale noch mehr empfänglich ist als für das künstlerisch Vollendete. An Pathos und Ethos kann sich die heutige Kriegslyrik wohl messen mit den früheren patriotischen Erzeugnissen. Möchte sie die Fanfare für eine neue große Dichtung bedeuten, die aus völkischem Geist, aus Not und Sehnsucht und Jubel der Zeitseele geboren, würdig der stolzen Zukunft sei, die wir für unser Volk erhoffen!

Frankfurt a. M. Alfred Biese.

Feinde ringsum.

Gar manche Dichtung hat der große Krieg in diesen fünf Monaten schon hervorgebracht. Alles ist jetzt auf eine Richtung, ein Ziel gestimmt, und die Gemeinsamkeit des Erlebens und Empfindens hat unser ganzes Volk, Dichter und Hörer, auf einen Gefühlsinhalt geeinigt. Der Zeit bleibt es vorbehalten, hier das Gold von den Schlacken, das Wertvolle von dem Wertlosen zu scheiden. Wertvoll für die Schule ist schon des Verfassers und des Inhaltes wegen das soeben erschienene „Spiel für ernste Zeit": Feinde ringsum, von Alexander von Gleichen-Rußwurm (Stuttgart, J. Hoffmann, 1 M.). Denn es hat zum Verfasser Schillers jetzt im 50. Lebensjahre stehenden Urenkel und zum Inhalt den großen Freiheitskampf der Griechen unter Themistokles. Alexander von Gleichen-Rußwurm hat uns erst kürzlich in einem schönen Bande das Leben des großen Ahnen neu geschildert, indem er sein Werk besonders vervollkommnete durch bisher ungedruckte Briefstellen aus seinem Familienarchiv und durch noch unveröffentliche Wiedergaben aus dem an wichtigsten Schillerandenken reichen Schillermuseum zu Schloß Greifenstein, wo die letzten Nachkommen des Dichters von Gegenständen und Bildern aus der klassischen Zeit umgeben sind. In seiner Auffassung aber folgt er treu den unvergeßlichen Kindheitserinnerungen, da er, der mütterlich Verwaiste, von seiner Großmutter Emilie Gleichen geb. Schiller in mütterliche Obhut genommen, ihren Erzählungen lauschte. Der Verfasser, der sich außerdem besonders durch eine Reihe größerer Arbeiten auf kulturgeschichtlichem, psychologischem und ästhetischem Gebiete bekannt gemacht hat, bringt uns hier ein kleines Drama aus Griechenlands größter Zeit als ein Sinnbild für die Gegenwart.

Nur einmal — blicken wir in ferne Zeiten —
Stand ein gebildet Volk so in Gefahr
Und mußte sich zum höchsten Kampf bereiten,
Der ihm für höchstes Gut ein Ringen war.

Die Schlacht von einst soll Leben hier erhalten
Und ihr Geschehen wird uns zum Symbol.
Begeisterung und Mut kann nie veralten,
Die Kernkraft lebt, es fällt, was morsch und hohl.

Wie damals Griechenland nach allen Seiten,
Umringt von starken Feinden sich gewehrt,
So müssen wir mit Ost und Weste streiten,
Die ganze Welt ist gegen uns gekehrt.

Das erste Bild zeigt uns Knaben von Athen, die zu kriegerischer Übung über die Bühne ziehen, den Dichter Simonides, der „jetzt überzählich ist im rauhen Krieg", der nicht singen kann die große Not des Vaterlandes und zum Tode eilen will. Themistokles hält ihn zurück: „Stirb nicht, eh du dem Vaterland gedient in dieser Not, . . . nimm dir noch eine Frist und sei gerühmt als Sänger unsres großen Freiheitskampfes." Bürger von Athen raten ab von dem Kampf gegen die Übermacht; sie melden, wie ein Bundesgenosse nach dem andern abfällt, aber

Themistokles steht fest: „So nehmen wir allein es mit den Persern auf und mit den mächtigen Verbündeten des Xerxes." Simonides tadelt mit scharfen Worten die „Weichlinge und Perserfreunde" und ruft den hinzutretenden Aeschylus, seinen früheren Nebenbuhler, als Freund an. Dieser nimmt die Freundschaft an und mahnt, daß jetzt des Dichters Kraft nur den Helden und dem Tod fürs Vaterland geweiht sei. Auch die Karierfürstin Artemisia hat die Sache der Athener verlassen. Mißtrauen wird laut gegen Themistokles, der „ein Karier, ein Halbblut nur"; sie bedauern, daß Aristides fehlt, „der war ein echter Grieche", sie sehen es mit Mißtrauen, daß Themistokles das Heil nur in den schwanken Schiffen sucht. Aber Themistokles steht fest und stark, wünscht die Rückkehr des Aristides, dem er seine Rechte bietet, und erklärt: „Mein Herz gehört nur der Gerechtigkeit und meinem Vaterland, das solches Recht vertritt", und „aus euch mach' ich ein sieghaft Volk".

Im 2. Bild, Felsen am Meer, begegnen sich Onomakritos und Batyllos als Verräter und stellen sich dem mit Gefolge auftretenden Xerxes zur Verfügung. Artemisia warnt, in Erinnerung an die Schlacht bei Marathon, die Griechen zu unterschätzen, freut sich aber auf die „Löwenjagd". Xerxes trotzt auf seine Übermacht, „in allen Farben siehst du das Gewimmel, in allen Zungen redet's. Alle Waffen, die Mordgier je erfand, sind hier geschwungen". Onomakritos weist noch auf die stete Zwietracht der Griechen hin, und so fordert der König, schon siegesfreudig, Artemisia auf, „des Festes Königin zu sein" und ihm ihre Hand zu reichen. Sie aber weist ihn stolz ab: „Zeig dich in Kampf und Sieg der Artemisia wert. Heut bist du's nicht." Auch seine Drohungen weist sie mutvoll zurück und rühmt den Themistokles, dessen Mutter ihr verwandt ist und den sie fähig hält unerhörter Taten. Auch erklärt sie dem König in schönen Worten das Wesen der Begeisterung, deren die Griechen in so hohem Maße fähig seien. Da naht ein Bote und meldet, wie siegreich Leonidas die Perser an den Thermopylen zurückschlägt. Ephialtes, aus dem Gefolge hervortretend, erbietet sich, dem Könige einen geheimen Bergpfad zur Umgehung der Feinde zu verraten, was dieser annimmt.

Bild 3, Straße von Athen. Frauen wehklagen, da Leonidas durch Verrat gefallen und dem Feind der Weg nach Athen frei sei. Sie sind bereit, alles den Göttern darzubringen, um sie zu beschwören. Themistokles kommt mit einigen Athenern und mahnt die Zagenden: „Seid still und stark. Vergeßt, was euch entzweite und beleidigt. Wir sind noch nicht verloren, wenn wir uns selber nicht verloren geben." Noch hat er heftig zu kämpfen, um sie für seinen Plan zu gewinnen, auf den Schiffen ihr Heil zu suchen gegen der Feinde Übermacht. Dann weist er auf die Dichter Simonides und Aeschylus, die beide betonen, daß die Götter den Kampf gebieten und für die Gerechtigkeit kämpfen.

Im 4. Bilde befinden wir uns nachts im Zelte des Themistokles, wo einige Athener um ihn versammelt sind. Man mahnt zur Flucht, Simonides widersetzt sich, Themistokles, mit diesem allein, deutet ihm an, daß er „Ungeheures beschlossen". Da kommt sein Sklave Sisippos und meldet ihm allein, daß sein Plan gelungen: Xerxes will noch in der Nacht die Flotte der Griechen umzingeln. Themistokles legt sich zur Ruhe nieder vor dem Tage der Entscheidung, da kommt eine verhüllte Frauengestalt, die sich als sein Verhängnis bezeichnet: sie komme,

ihn zu warnen, sie spreche zu ihm im Namen seiner wahren Heimat, seiner Mutter, und fordert ihn auf, heimzukehren. Er erkennt sie als Artemisia, die er geliebt in längst vergangener Zeit. Ihren Lockungen widersteht er, da teilt sie ihm, um ihn niederzuschlagen, mit, daß man seinen Feind Aristides zurückgerufen. Themistokles heißt ihn willkommen, denn „in Vaterlandsgefahr schweigt aller Groll". Sie weist noch darauf hin, daß Undank und Neid ihm bevorstehen, aber er ist nur auf die Rettung seines Vaterlandes bedacht, und sie scheiden unter ihrer Versicherung, daß sie ihn liebt bis in den Tod. — Themistokles läßt sich aufs Lager sinken, da wird die Zeltwand aufgerissen, und aufgeregte Gruppen von Männern eilen herein mit dem Ruf: „Verrat, wir sind verloren!" Themistokles erklärt, daß er es so gewollt, Aristides billigt seinen Plan, und hoffnungsfreudig sehen alle, unter ihnen Aeschylus und Simonides, der Entscheidung des Tages entgegen.

Vor dem Vorhang erscheint die Königin Atossa mit einem Gefolge von Frauen und Greisen, Xerxes und seinem Feldherrn Liliaos. Allgemeines Klagen über die verlorene Schlacht; mit Bitten, zu denen Xerxes Drohungen gesellt, sucht man den Liliaos zu bewegen, von neuem die Scharen zu sammeln und die Schmach zu rächen. Aber er ist nicht zu bewegen und wird der Kündiger der Ehre und des Ruhmes, des Edelmutes und der Menschlichkeit des Griechenvolkes, dann stürzt er sich in sein Schwert, und Atossa ehrt ihn mit den Worten: „Der Tod des letzten unserer Helden lehrt, daß wir vermessen waren; steh' zurück; ehr' deinen Feind!" Danach geht der Vorhang auf und zeigt die Straße von Athen. Festlich geschmückt ziehen die Athener, von Frauen und Kindern begleitet, ein, Themistokles und Aristides in der Mitte. Themistokles verkündet und Aristides bestätigt: „Der Feind ist geschlagen und seine Sendlinge, die Gold boten, um unserem Arm das Eisen zu entwinden, verließen uns." Viele Stimmen wiederholen die Worte des Charmides:

Wir bauen und wir meißeln Kostbarkeiten
Aus Stein und Wort mit unserer eigenen Kraft,

und Themistokles schließt mit den Worten:

Das sei uns in der Zukunft Macht und Ruhm,
Wahrzeichen, daß wir heute stolz gesiegt.

So entwickelt sich die Handlung dramatisch lebensvoll und wirksam, dazu ist der Dialog im einzelnen noch reich an Beziehungen auf die Feinde, die sich gegen uns vereinigt, auf die Haltung und Würde Deutschlands und durchzogen von freudiger Zuversicht und Hoffnung auf einen endlichen Sieg. So schließt auch der Prolog mit den Worten:

Nehmt vom Theater mit das felsenstarke
Vertrauen auf die Kraft und auf den Mut.
Zerschellen muß der Feind am deutschen Marke.
Sieg oder Tod! Bis auf das letzte Blut.

In Ruhe, Tatkraft, Entschlossenheit und Siegeszuversicht tritt uns Themistokles entgegen, „still und stark", unberührt von Anfeindungen und Verdächtigungen, und die schönsten Aussprüche sind ihm in den Mund gelegt bei dem Freiheitskampf, desgleichen die Welt noch nicht gesehen, seitdem die Götter rangen

mit Titanen. So die schon oben angeführten: „Mein Herz gehört nur der Gerechtigkeit und meinem Vaterland, das solches Recht vertritt"; „aus euch mach' ich eiu sieghaft Volk"; sodann „das Feuer dieser Not schweißt uns zusammen"; „laßt von der Not zu Opfern euch erziehen"; „die heil'gen Güter gegen Barbarei zu halten ist zwingendes Gesetz"; „ein Volk von Helden schützt das Vaterland". Simonides tadelt hart die Ausländerei und Nachahmungssucht der Perserfreunde, rühmt: „Nichts Schöneres läßt von den Göttern sich erbitten als Heldentod," zeigt, wie die Götter alle kämpften für die Gerechtigkeit, und Aeschylus fügt hinzu: „Es steht und fällt ein Mensch, es steht und fällt ein Volk nicht ohne seine Schuld." Der Bürger Laches aber spricht in freudigem Stolz: „Das Land ist einig. Ein Blut, ein Sinn und eine stolze Sprache, nur eine Liebe für das Vaterland und nur ein Haß — den Feinden ringsumher."

Wenn einst der Wilhelm Tell des Ahnen des Verfassers eine mächtige patriotische Wirkung ausübte, das herzliche Vaterlandsgefühl, die Begeisterung für Freiheit und Volksehre, die die Dichtung durchweht, uns noch heute ergreift, als ob es sich um eine Befreiung Deutschlands handelte, und in jener Zeit der nationalen Schmach als heiliges Vermächtnis des geliebten Dichters in vielen Herzen die glimmende Vaterlandsliebe zu hellen Flammen heldenhafter Begeisterung angefacht hat, so soll des Urenkels Spiel die in unserem Volke schlummernden, durch den Krieg neu geweckten sittlichen Kräfte und Gefühle heben und stärken, vorab das hell erwachte nationale Selbstbewußtsein, Tatkraft und Siegeshoffnung festigen und unserer Jugend vertiefend klar machen, um was es sich in diesem Kriege handelt, nämlich die Einheit, Freiheit, Sein oder Nichtsein Deutschlands und den Schutz seiner heiligsten Güter, daß wir einen Volkskrieg führen, in dem aller Parteihader verstummt ist und mit Heldenmut hoch und niedrig in gleicher Begeisterung ihr Leben einsetzen und die edelste Blüte des Volkes aus allen Berufsständen und Lebensstellungen sich hingibt in Not und Tod für das Recht und unsere gerechte Sache, für die Treue und Wahrheit gegenüber dem Trug, der Hinterlist, dem Neid, der Bosheit, dem Verrat und der Anmaßung der Feinde, insbesondere des „Krämervolkes, das unsern Fortschritt allzu bitter neidet", und in der unwürdigsten Weise die fernsten Völker, „farbige Fremdlinge und Söldner" herangezogen haben und mit unerlaubten Waffen kämpfen. So darf mit Recht ein heiliger Zorn unsere Herzen erfüllen. Dabei soll sich die Jugend aber auch klar darüber werden, welch schwere Gefahr, Not, Heimsuchung und Herzeleid dieser Kampf gegen die Übermacht der Feinde doch auch im ganzen und einzelnen für uns mit sich bringt. Und damit soll auch in unserer Jugend der Wille geweckt werden, in dieser Not, wo es geht, zu helfen, ein selbstloser Opfersinn. Sie soll nicht nur erleben, sondern dieses Erleben vertiefen zu einem unvergänglichen Gewinn fürs Leben, zu einer vertieften Heimats- und Vaterlandsliebe, zu sittlicher Festigung in männlichem Pflichtgefühl, zu wahrer Frömmigkeit und festem Gottvertrauen. Eine solche sittliche und religiöse Neubelebung und damit freudige Begeisterung für alles Edle, Wahre und Gute möge also, auch durch dieses Spiel in ernster Zeit gefördert, als bleibender Gewinn unserer Jugend aus diesem schweren und tränenreichen Krieg erwachsen.

Die Lehrer nehmen im Unterrichte jetzt gern und oft Bezug auf die großen

Tagesereignisse. Hier haben wir für den Geschichtsunterricht und die deutsche Stunde schon in den mittleren Klassen eine schöne Gelegenheit, diese treffende Parallele aus alter Zeit heranzuziehen und daran auch unsere Lage zu erläutern. Besonders aber möchte das Spiel sich für öffentliche Schulaufführungen eignen, die dann auch dazu beitragen, bei den Mitspielenden, den zuschauenden Kameraden und den Angehörigen um so lebhaftere Eindrücke zu schaffen; und wenn, wie das bei solchen Gelegenheiten oft der Fall ist, ein reicher Geldertrag die Spieler lohnt, der dann den Kriegern im Felde, den Verwundeten oder den Hinterbliebenen der für das Vaterland Gefallenen überwiesen wird, so wird das den schönsten Abschluß bilden. Auch auf der Königlichen Hofbühne in Kassel wird das Stück demnächst zur Aufführung gelangen.

Zu Marbach am Neckar findet alljährlich an Schillers Geburtstag eine große, schöne Feier statt. Unter den dabei üblichen Aufführungen wird der dortige Schillerverein nun neben Vorführungen aus Schillers Werken auch die Dichtung des Urenkels zur Darstellung bringen, und wenn wieder der 10. November dort gefeiert wird, dann möge — so hoffen wir — mit Gottes Hilfe ein für Deutschland ehrenvoller und dauernder Friede das Völkerringen zu Ende gebracht haben.

Kassel. Fr. Heußner.

Bildungsschäden durch die Fremdwörter.

Die am Anfang des Krieges ausgebrochene Verdeutschungsbewegung wird man als die bedeutendste ansehen, die in der Geschichte unserer Sprache vorgekommen ist. Noch niemals ist eine Sprachreinigung mit solcher Schnelligkeit erfolgt wie dieses Mal, da auf einen Schlag in allen Städten Gastwirte die französischen und englischen Bezeichnungen auf ihren Geschäftsschildern und Speisekarten durch deutsche ersetzten, Kaufleute aller Art ausländische Warenbezeichnungen mit inländischen vertauschten, Zeitungen jeder Richtung Aufsätze erscheinen ließen, die dem Fremdwortunwesen zu Leibe gingen, und jeder Stand für die Abschaffung der französischen und englischen Fremdtümelei von dem hohen Orden Pour le mérite herunter bis zu dem alltäglichen Adieu eintrat. Auch dem Umfang nach ist diese Sprachbewegung ohne gleichen gewesen. Während die Sprachgesellschaften des 17. Jahrhunderts nur kleine Gelehrtenkreise umfaßten und auch der Allgemeine Deutsche Sprachverein, der jetzt etwa 32 000 Mitglieder zählt, trotz seiner unaufhörlichen Bemühungen nur einen Teil aller Berufskreise für sich gewonnen hat, so ist diese neueste Sprachbewegung eine Angelegenheit des ganzen deutschen Volkes geworden. Es ist ein richtiger Volkskrieg gegen das Fremdwort entbrannt.

Es ist klar, daß diese allgemeine Empörung gegen die fremden Eindringlinge auf die Frage führen mußte, worin die Ursache der neuen Erscheinung zu suchen sei. Man sagte: die einen seien durch Geschäftsrücksichten dazu bestimmt worden, weil Wirte und Kaufleute das tun, was ihre Kunden wünschen; die anderen seien dazu aus erklärlichem Unwillen gegen unsere Feinde gekommen, die durch ihren vereinten Überfall unsere Friedensliebe schlecht vergolten haben; die dritten seien aus Freude dafür begeistert worden, weil sie endlich die längst erwartete

Stunde der Befreiung unserer Muttersprache von der Fremdwortherrschaft kommen sahen, — allen aber war die Sprachreinigung im tiefsten Grunde eine Forderung des erwachten deutschen Selbstbewußtseins und der vaterländischen Gesinnung. Was einst der Geschichtsforscher Ranke nach der Besiegung Napoleons III. gesagt hatte, daß jetzt noch Ludwig XIV. in Deutschland zu besiegen sei, das schien sich zu erfüllen. Der Rest ausländischer, namentlich französischer Sitte und Sprache, das Zeichen schmachvoller Erniedrigung Deutschlands aus der Zeit des übermächtigen Einflusses des Sonnenkönigs, schien getilgt.

Bei dieser Wahrnehmung drängt sich aber noch die Forderung in das Bewußtsein, daß das, was in der Form des dunklen Gefühls sich meldete, in klare Vernunftgründe gefaßt werden muß, damit aus überzeugenden Beweisen erhellt, daß der Kampf für die Reinheit der deutschen Sprache sein gutes Recht hat. Um zu einer richtigen und sicheren Erkenntnis von dem Schaden der Fremdtümelei zu gelangen, ist es nötig, auf das eigentümliche Wesen unserer Sprache, das Gesetz ihrer Entwicklung, die Eigenart ihrer Schönheit und ihre Bedeutung für unser Volkstum einzugehen.

Nicht nur in das Leben unserer Sprache, sondern auch in die Ausbildung unseres Geistes greift das Fremdwort mit störender Gewalt ein. Denn zwischen Sprache und Geistesbildung besteht eine so innige Wechselbeziehung, daß der Umfang und Inhalt weder der einen noch der anderen ohne eine gegenseitige Einwirkung möglich ist. Der Vorgang der zunehmenden Bildung jedes Menschen wie des ganzen Volkes verläuft in der Weise, daß zuerst eine Anschauung gewonnen wird und daraus ein Begriff entsteht, der sich dann in die Sprache umsetzt. Der Vorgang entwickelt sich desto leichter und wird für die Anschauung, die den Hintergrund bildet, desto fruchtbarer, je klarer und deutlicher die Bilder sind, die der Geist aufnimmt und in Worte umsetzt. Dies geschieht, indem bekannte Vorstellungen benutzt werden, um durch sie unbekannte zu übermitteln, so daß Ähnliches sich an Ähnliches angleicht. Man macht daher das Gradnetz der Erde an einer Kugel klar, erklärt die Höhe des Mont Blanc an der Erhebung eines bekannten Berges und zeigt den Klang eines Tones durch Vorsingen. Diese Weise, die Vorstellungswelt zu erweitern und das Geistesleben in die Weite und Tiefe auszubilden, ist namentlich in den Fällen unerläßlich, wo es sich um die Erweiterung der übersinnlichen Vorstellungen und Begriffe handelt. Da hängt die Bezeichnung erst recht von der Klarheit des sinnlichen Erkennens ab. Die Übereinstimmung zwischen Anschauung und Begriff macht sich in einem Wohlgefühl beim geistigen Erfassen bemerkbar. Dieses Behagen, diese Freude ist das Brot des Geistes. Er lebt von der Klarheit der Begriffe. Die Anknüpfung des Unbekannten an Bekanntes ist daher ein Naturgesetz in der Entwicklung unseres Geisteslebens.

Das Fremdwort ist aber geradezu eine Versündigung gegen dieses Naturgesetz. Denn es dreht das Verhältnis um, indem es Unbekanntes an Unbekanntes anschließen will und vorgibt, daß der Geist auf diesem Irrwege zu klarer Erkenntnis kommen könne. So versucht man heute beispielsweise zur Bezeichnung der Kampfbahnen für die deutschen Leibesübungen das griechische Wort „Stadion" einzuführen, obschon mit diesem Ausdruck Übungsarten benannt werden, die in ihrer Zahl, Abwandlung und Bedeutung von unseren deutschen gänzlich verschieden

sind und am allerwenigsten ihren vaterländischen Grundgedanken zum Ausdruck bringen. Noch fremdartiger für unsere Anschauung ist der Name „Olympische Spiele" für die neuzeitliche Zusammenfassung sportlicher Wettkämpfe. Was sind für unsere deutsche Empfindung die Landschaft Olympia, der olympische Zeus und die olympischen Kampfspiele? Für einige Forscher sind sie geschichtliche und gelehrte Begriffe, aber für unser deutsches Denken sind sie ganz fremdartige Klänge und für die vaterländische Gesinnung ganz tote und unfruchtbare Vorstellungen. Man kann daher nicht nur diesen griechischen Fremdwörtern, osndern auch allen französischen und englischen nachsagen, daß sie die Entwicklung unseres Geisteslebens, das aus der Klarheit der Vorstellung seine Nahrung nehmen muß, nicht fördern, sondern geradezu beeinträchtigen. Fremdwörter bedürfen ja selbst erst der Erklärung durch Anlehnung an deutsche Wörter, um auf dem Boden unserer Bildung gedeihen zu können. Wer kann sich denn ohne eingehendes Studium sagen, was Ausdrücke wie Anthropomorphismus, Idealismus, Meteorologie, vokalische Differenzierung, generelle Metathesis bedeuten? Bei ihrer ersten Bekanntschaft empfindet jeder, der seine Bildung zu erweitern sucht, eine gewisse Bangigkeit und Unsicherheit. Diese Erfahrung zeigt, daß die Fremdwörter in unser Sprachleben Verwirrung und Zersetzung hineinbringen. Es sind Schädlinge, die das am Gedeihen hindern, was sich weiterentwickeln will, und sie setzen sich am Sprachkörper wie Schmarotzer fest, die das töten, was lebendig ist.

Der gedeihlichen Ausbildung unseres Geisteslebens steht das Wort aus fremder Sprache auch aus dem anderen Grunde entgegen, daß es die Entwicklung unserer eigenen Sprache hemmt. Man kann es in der vierten und fünften der Reden nachlesen, die Fichte vor hundert Jahren an die deutsche Nation gehalten hat, daß die deutsche Sprache eine Ursprache ist, die ununterbrochen die Treue gegen ihre Stammesart bewahrt hat, und daß die französische und englische Sprache diese Eigenart nicht haben, weil sie gleichsam wie ein fremdes Reis auf einen anderen Stamm aufgepfropft sind. Echte deutsche Wörter sind daher nicht solche, die von zweiter und dritter Hand zu uns gekommen, aus ihrem Boden entfernt und in unser Land verpflanzt worden sind, sondern solche, die ihr ganzes Leben hindurch auf unserem eigentümlichen Sprachgebiete gewachsen sind. Sie sind wie Keime, aus denen allerlei wachsen und werden kann, voll anschaulichen Lebens. Überschaut man ihre Ansätze und Verzweigungen, so gewinnt man den Eindruck, daß sie ein geschlossenes Ganze und eine große Einheit bilden wie Familienglieder, in deren Gesichtszügen die höhere Einheit der weitgehenden Verwandtschaft znm Ausdruck kommt. So hängen zum Beispiel im Bewußtsein eines jeden die Ausdrücke lassen, auslassen, verlassen, Gelaß, Nachlaß, Verließ, erläßlich, nachlässig innig zusammen. Dies Beispiel zeigt, daß unsere Sprache in der Fähigkeit, zu Zusammensetzungen und Ableitungen von Wortwurzeln eine reiche Quelle für Neubildungen von Wörtern hat. Wie erstaunlich groß unser Wortschatz durch diese Entwicklungsmöglichkeit geworden ist, zeigt das Grimmsche Wörterbuch, das 287 Zusammensetzungen mit Liebe, 434 mit Mensch, 510 mit Geist, 613 mit Hand, 615 mit Krieg, 730 mit Land verzeichnet. Welche andere Sprache der Welt kommt deu unseren an solcher Fruchtbarkeit gleich? Sie ist ein schlagender Beweis für die unaufhörlich frische Kraft unserer Sprache, sich beständig zu verjüngen

und ihren Wortvorrat aus sich selbst hervorzubringen. Wie hinfällig nimmt sich gegenüber dieser Eigenschaft der deutschen Sprache die Behauptung der Fremdwortverfechter aus, daß ausländische Ausdrücke mit der Zeit zu deutschen werden können, sodaß auf diese Weise unser Sprachschatz bereichert wird. Es ist allerdings richtig, daß unsere Sprache die Fähigkeit hat, fremde Ausdrücke einzudeutschen, aber die Bedingung dafür ist nicht mehr in demselben Maße vorhanden wie früher. In der Zeit des christlichen und römischen Einflusses vor 1500 Jahren war es möglich, aus abbas Abt, kyriake Kirche, murus Mauer, fenestra Fenster zu machen, aber heutzutage ist eine ähnliche Umformung eines französischen und englischen Wortes zu einem deutschen ungeheuer erschwert. Der Grund liegt darin, daß früher die mündliche, jetzt aber die schriftliche Überlieferung vorherrschend ist. Alles, was an einem Fremdworte dem Geist unserer Sprache zuwider ist, Betonung, Biegung, Endung, Schreibweise, ist unter die genaue Aufsicht der heutigen gelehrten Bildung gestellt. Das fremde Wortbild ist für uns etwas Heiliges und Unantastbares. Wer die englischen Ausdrücke church und dreadnought und die französischen Amiens, Maison-Blanche, Guendecourt nicht richtig sprechen kann, macht sich lächerlich, und gar sie nicht richtig schreiben, gilt als ein Verbrechen gegen die allgemeine Bildung. Die eindeutschende Kraft unserer Sprache wird heut noch mehr dadurch eingeengt, daß die zunehmende Volksbildung immer weitere Kreise ergreift. Das damit vereinigte Wachstum der weltbürgerlichen Gesinnung kommt noch hinzu, um zu verhindern, daß ein Fremdwort ein deutsches Wort wird. Fremdwörter bleiben daher Schlacken, aus denen kein Sprachleben wächst.

Die Fremdwörter sind aber nicht nur wie Steine auf dem Acker unserer Sprache, aus denen kein Leben wachsen kann, sondern auch gefährlichen Schädlingen gleich, die an der Schönheit ihrer Entfaltung nagen. Auch am Klange, an dem sich das Ohr weidet, geschieht der angeborenen Schönheit unserer Sprache unendlich viel Schaden durch das Fremdwort. Nichts ist richtiger, als daß auch unsere aus selbständigem Leben erwachsene Sprache ein Kunstwerk ist, das seine eigentümlichen Schönheiten hat und diese mit keiner anderen Sprache teilt. Dazu gehört die Erscheinung, daß unsere Wörter den Hauptton auf der Stammsilbe haben und daß bei Zusammensetzungen Nebentöne hinzutreten, so daß diese Töne in einem wunderbaren Einklang das ganze Gebäude der Sprache tragen wie die Säulen einen großen Dom. Das feste Gesetz der Tonhebung und Tonsenkung bildet die innerste Natur der deutschen Prosa, und die regelmäßige und ungestörte Wiederkehr dieses Tonfalls macht den gefälligen und kraftvollen Gang der deutschen Dichtung aus. In dieses Naturgesetz unserer deutschen Sprache bricht nun das Fremdwort mit zerstörender Gewalt ein und mischt widernatürliche Mißtöne darunter. Man vergegenwärtige sich Wörter wie Konstitution, indifferent, exemplifizieren, wie sie die Endung betonen, oder man stelle sich Wortungeheuer vor wie Individualisierung, Territorialdelegierter, transportable Telephonapparate oder man denke an die Doppelgänger wie diskreditieren und Mißkredit, formal und formell und an die Zwitterbildungen Automobilgarage und Schulanthologie — überall ist eine fremde, unserm Ohr und unserer Zunge unzugängliche Betonungsweise vorhanden, die uns beim Sprechen unterwegs keinen Ruhepunkt bieten, so daß dieses neueste Bildungsdeutsch nichts anderes als garstiges Silbengeklapper ist.

Zu den Eigenschaften des Fremdworts, durch die dem geistigen Leben unserer Sprache Schaden geschieht, gehört auch seine Verschwommenheit. Es ist bezeichnend, daß aus der französischen Sprache — Talleyrand hat es bekanntlich geprägt — das Wort stammt: Die Sprache ist dazu da, um die Gedanken zu verbergen, daß dagegen die deutsche Sprache wegen ihrer Deutlichkeit im guten wie im üblen Sinne sprichwörtlich geworden ist. So lange unsere Sprache aus dem Leben unseres Volkes fließt und ihre Sinnbilder aus den Mitteln seines Denkens bezieht, ist ihr Hauptbestreben die genaue Übereinstimmung zwischen Wort und Sache gewesen. Dazu kommt noch ihr besonderer Vorzug, daß sie die Wörter und Wendungen in das vorhandene Ganze eingliedert, so daß die Einheit nicht gestört, sondern gefördert wird. Aber diese Deutlichkeit und Einheitlichkeit zu zerstören, ist geradezu der Beruf des Fremdworts. Es läßt so häufig eine Sache nicht klar erkennen und gibt vom Übersinnlichen kein deutliches Bild, weil es an Verschwommenheit leidet. Daher kommt es, daß bei Ausdrücken wie prinzipiell, eventuell, Effekten, Interesse, Automat, Aseität, Solipsismus so häufig die Frage entsteht, wie denn solche Fremdwörter zu verdeutschen sind, und daß darauf zur Kennzeichnung ihrer Unklarheit die Gegenfrage erfolgt, in welchem Sinne oder in welchem Zusammenhange sie verdeutscht werden sollen. Die Unklarheit der meisten Fremdwörter hat darin ihren Grund, daß sie Sammelbegriffe sind, die eine ganze Menge von Bedeutungen zulassen. Die Folge davon ist, daß sie in einem gewissen Grade die geistige Trägheit unterstützen, weil sie strenges Nachdenken, wie es bei der Auffindung einer genauen deutschen Bezeichnung oder Übersetzung notwendig wäre, ersparen oder daß sie dem Nachdenkenden viel Zeitverlust, Mühe und Verdruß verursachen, bis er hinter ihren Sinn kommt, oder daß man gar auf Erraten ihrer Bedeutung aus dem Zusammenhange angewiesen ist. Was heißt nicht alles Charakter? Das Gepräge einer Rede, der Ton einer Flugschrift, die Beschaffenheit einer Gegend, die Stimmung eines Gemäldes, die Gemütsart eines Menschen, der Titel eines Beamten — alle diese klaren, genauen und eindeutigen deutschen Ausdrücke soll das verschwommene Fremdwort Charakter ersetzen. Es gehört zu den traurigsten Merkmalen unserer sprachlich sorglosen Zeit, daß die Vorliebe für das unklare Fremdwort manches klare deutsche Wort, ja, ganze Wortsippen verdrängt hat. Wenn man bedenkt, daß das Wort Expedition 35, Transport 44, Praxis 65, eventuell 42 Bedeutungen hat und daß die deutsche Sprache von 90 000 Fremdwörtern durchsetzt ist, so muß es einem wie Schuppen von den Augen fallen: wahrlich, die Zerstörung durch diese Eindringlinge hat an dem Körper unserer Sprache schon weit um sich gegriffen! Wem das Gefühl dafür noch fremd ist, daß diese Mißtöne unsere Sprache zerreißen, der sollte es einmal so machen, wie es die früheren Sprachreiniger gemacht haben, die ganze Stellen aus Büchern abschrieben und die Fremdwörter, die darin vorkamen, durch besondere Schrift hervorhoben. Welch eine Qual für das Auge müßte es sein, wenn dies Verfahren in sämtlichen kaufmännischen Anzeigen, Zeitungen, Zeitschriften, Lehrbüchern, wissenschaftlichen Werken angewendet würde! Oft genug hat diese Verschwommenheit und Vieldeutigkeit der Fremdwörter zu Mißverständnissen geführt, nicht bloß zu lächerlichen, sondern auch zu recht ärgerlichen, wenn beispielsweise beim Einkauf einer Ware die Kunden wegen der fremdländischen Bezeichnung sich keine Vor-

stellung davon machen können, welches Erzeugnis und welche Eigenart sie vor sich hatten. Welche traurige Rolle müssen wir Deutschen in den Augen der Ausländer wegen des bisweilen ganz falschen Gebrauches von Fremdwörtern spielen? Wir sind deswegen nicht selten zum Spott der Welt geworden! Trotz dieser beklagenswerten Herabsetzung unseres Ansehens hört man aber nicht auf, das Fremdwort zu vergöttern. Besonders wetteifern viele Geschäftsleute in marktschreierischen Versuchen, diese Götzenbilder zu Schau zur stellen, damit sie eine recht tiefe Wirkung auf die Gemüter hervorbringen. Die Fremdwörter, die in den Geschäftsanzeigen, auf den Anschlagsäulen, in den Schaufenstern und an den Geschäftsschildern gleißen, werden mit allen Mitteln der Kunst, schimmernden Farben, verzierter Schriftführung und glänzendem Hintergrunde ausgestattet, damit sie nicht übersehen werden können, sondern in die Augen fallen müssen. Auf diese Weise geben sich die Wörter den Anschein, als seien sie Muster der Richtigkeit und Schönheit. Mancher glaubt es auch, ja, viele halten sogar das Unsinnigste für richtig. Hier und da empört sich freilich ein Gemüt gegen diese Zerstörung unserer Sprache, aber es schreckt vor dem lauten Widerspruch zurück und flieht aus Furcht vor den großen Worten der Leute, die das Fremdwort als ein notwendiges Verständigungsmittel, eine vortreffliche Sprachbereicherung und ein unentbehrliches Bindeglied zwischen den Völkern bezeichnen und in Schutz nehmen.

Zu den Wunden, die die Fremdwortseuche der geistigen Bildung beigebracht hat, kommen auch noch andere, die der sittlichen Bildung unseres Volkes tiefen Schaden zufügen. Es hängt mit den Zeiten des Humanismus, in denen die deutsche Sprache zur Dienstbotensprache gesunken war, und mit der französischen Vorherrschaft vor hundert Jahren, in der jede Familie, die auf Wohlanständigkeit Anspruch machte, es zu ihren ersten Pflichten rechnete, ihre Kinder von einer französischen Erzieherin unterrichten zu lassen, — mit diesem traurigen Erbteil deutscher Erniedrigung hängt die noch heut gültige Tatsache zusammen, daß vielen Ohren fremde Laute vornehmer dünken als deutsche. Der Gipfel des Triumphes der fremden Sprache ist es noch bis vor kurzem gewesen, daß der Deutsche nicht mehr für einen Deutschen, sondern lieber für einen Engländer und Franzosen angesehen werden wollte. Der Glaube an die größere Vornehmheit des Auslandes ist eine wichtige, wohl gar die wichtigste Ursache der Fremdtümelei. Soweit ist es mit der Allgewalt des Fremdwortes gekommen, daß es für edel und vornehm, das deutsche aber für schlecht und gemein gehalten wird. Die Sucht, sich mit dem fremden Ausdruck einen vornehmen Anstrich zu geben, hat die Scheidewand zwischen den höheren Ständen und dem Volke künstlich vergrößert. Was aber noch schlimmer ist: durch die Fremdwörter haben Laster und gemeine Gedanken, die unserer Muttersprache völlig fremd sind, mit Leichtigkeit Einlaß in Deutschland erhalten. So treiben die Fremdwörter einen Zwischenhandel, um unter vornehmem Gewande desto sicherer gefährliche Erzeugnisse in unser Volk einzuschmuggeln. Leute mit klarem Blick und unverfälschtem Gefühl haben auf diese Gefahr hingewiesen, die aus dem blinden Glauben an die Vornehmheit der Fremdwörter entsteht, und deutlich den Krebsschaden aufgezeigt, durch den unser Volk von dem gesunden Leben abgeschnitten wird, das ihm aus seiner eigenen Sprache zufließt. So sagte schon Leibniz: „Ich habe es zu Zeiten unserer ansehnlichen

Hauptsprache zum Lobe angezogen, daß sie nichts als rechtschaffene Dinge sage und unbegründete Grillen nicht einmal nenne." Auch Fichte hat in seinen Reden an die deutsche Nation diesen trüben Quell mancher Übel beleuchtet.

Wer die Wahrnehmung gemacht hat, daß die fortschleichende Vergötterung alles Ausländischen das selbständige Leben unserer Sprache zerstört, dem wird es auch klar sein, daß der tiefste Grund der Fremdwörterei in dem Mangel an deutschem Selbstgefühl zu suchen ist. In der Hingebung an das Fremdwort haben wir Deutschen uns selbst verloren, so daß das Fremdwort zum Maßstabe der Bildung geworden ist. Wenn Schiller am Anfang des vorigen Jahrhunderts von charakterloser Minderjährigkeit sprach und Görres die damalige Vorherrschaft der Ausländerei als Deutschvergessenheit bezeichnete, so könnte man ein Gleiches von der beklagenswerten Grundstimmung sagen, die so viele noch vor kurzem in ihrem Urteil über unsere deutsche Sprache beherrschte. Es bedurfte in Deutschland immer gewaltiger Stöße von außen her, um eine Gegenwehr gegen das eindringende Fremdwort hervorzurufen und das Besitzrecht der deutschen Sprache zu retten. Die bewußte Anstrengung der Sprachreinigungsgesellschaften des 17. Jahrhunderts mitten in dem politischen Elend und der Sprachverwilderung nach dem Dreißigjährigen Kriege, die Abwehr gegen den Eroberungszug der französischen Sprache im 18. Jahrhundert durch die klassische Dichtung, die wissenschaftliche Sprachverbesserung durch Lessing, Adelung, Campe, Gottsched in der Zeit der politischen Ohnmacht Deutschlands und die Gründung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins nach dem Erstarken des deutschen Einheitsgedankens zeigen, wie der deutsche Geist nach und nach zu seiner Reife kam und in der Sprache das Werkzeug seiner Größe erkannte. Von dieser Höhe aus, dem Standpunkt einer weltgeschichtlichen Warte, sagte Schiller über den Beruf unserer Sprache: „Die Sprache ist der Spiegel einer Nation; wenn wir in diesen Spiegel schauen, so kommt uns ein großes, treffliches Bild von uns selbst daraus entgegen". Was unsere Dichter und Denker für die deutsche Sprache getan und geschrieben haben, das kam nicht aus verstiegenem Selbstgefühl oder aufgeblähtem Nationalstolze, sondern vielmehr aus dem Glauben an die große Zukunft unseres Volkes und dem Bestreben, es von dem schweren Fehler freizumachen, der es auf dem Weg zu dem Ziele der Hochschätzung der eigenen Sprache hemmt, dieser Sprache, deren Bedeutung sie in nichts Geringerem sahen, als daß sie dazu bestimmt sei, deutsches Denken zu verbreiten und dadurch dem ganzen Menschentum Gesundung zu bringen.

Was diesen Sehern auf der Sprachhöhe vorschwebte, die Geisteswelt der Sprache immer weiter auszubauen, sie von der Fremdherrschaft des Auslands zu befreien und zum Quell unserer ganzen Bildung zu machen, das haben die Nachkommen zu erreichen sich bemüht. Alle Bestrebungen für die Sprachreinigung, die von Behörden, Schulen, Schriftstellern und zahlreichen Sprachfreunden ausgehen, dienen auch heute noch der Erstarkung des selbständigen deutschen Sprachgeistes. Darüber hat der jetzige Krieg auch die Gleichgültigsten mit aller Deutlichkeit zur Besinnung gebracht. Über den kleinen Rücksichten gegen das Ausland tauchte in der ausgebrochenen Fehde gegen das Fremdwort der große Gedanke hervor, daß wir in unserer Muttersprache einen Schatz haben, der das unverlierbare

Eigentum des deutschen Herzens und Gemütes bleiben muß. In dieser Zeit des vaterländischen Aufschwungs kam es zum allgemeinen Bewußtsein, daß unsere Sprache die uns unentbehrliche Gedankenwelt bildet, in der wir uns zu einer starken Einheit zusammenfinden, wenn wir auch durch noch so große Unterschiede von einander getrennt sind. Daher ist es nötig, bei allen äußeren Fortschritten den Schutz der Sprache vor fremder Zerstörung im Auge zu behalten, weil von ihrer Gesundheit das Emgfindungsleben unseres Volkes abhängt wie von dem gesunden Mark das Gedeihen eines Baumes.

Köln. A. Tesch.

Die Kurzstunde in Theorie und Praxis.*)

Das Überbürdungsgemurr ist leiser und leiser geworden, fast verhallt. Man findet die Schule zwar noch herzlich schlecht, ja erleuchtete jugendliche Geister auf deutschen Hochschulen erklären mündlich und schriftlich: „*Écrasez l'infâme*", aber erfahrene, ruhigere Gemüter erkennen doch wenigstens im großen und ganzen den guten Willen der Schule an, verständige Rücksicht auf das leibliche Wohl der Jugend zu nehmen, auf ihre „natürlichen" Interessen, auf ihre harmonische Ausbildung usw. Klang aus dem Broschürenwald der 90 er Jahre fast nur das mißtönende Lied negativer Kritik, so hallt es heute aller Arten wider von positiven Verbesserungsvorschlägen — und das ist ein Fortschritt. Viele Reformvorschläge nehmen sich auf dem Papier so gut aus, daß es schade wäre, wenn man sie durch Übertragung in die harte, rauhe Wirklichkeit verhunzte. Manche aber sind zum Leben erweckt und verdienen es, fürsorglich gepflegt zu werden. Ob dazu auch die Kurzstunde gehört? Damit ich's gleich von vornherein sage: „Ja und Nein." Unter bestimmten Voraussetzungen „ja", können diese aber nicht geschaffen werden, so werde sie zurückverbannt in die hygienischen Lehrbücher, als Homunkulus lebe sie so lange ein sehnsuchtsvolles Scheinleben in der Glaskugel der Theorie, bis ihr Lebensbedingungen geschaffen sind, in die sie hineinpaßt.

Man wird die Frage aufwerfen müssen: „Kann sich das Schulleben, das auf die Langstunde zugeschnitten ist, der Kurzstunde anpassen?" Die Voraussetzung wäre dann, daß die Kurzstunde mancherlei Vorteile mit sich bringt. Oder anders gefragt: „Lassen sich theoretische Forderungen und praktische Notwendigkeiten in Einklang miteinander bringen?"

Der Schule sind zu allen Zeiten und aller Orten bestimmte Erziehungs- und Unterrichtsziele, die der Welt- und Lebensanschauung eines Volkes entsprachen, gesteckt worden. Ihre Erreichung hat aller Orten und zu allen Zeiten abgehangen von der Höhe der Ziele, der Qualität und Quantität der Erzieher und Zöglinge, von der zur Verfügung gestellten Arbeitszeit, von der Masse des Unterrichtsstoffes und von der Arbeitsmethode. Ändert sich einer dieser Faktoren, so werden die anderen in irgend einer Beziehung in Mitleidenschaft gezogen. Die Höhe der Ziele ist nun seit etwa zwei Dezennien dieselbe geblieben, die Quantität und Qualität der Erzieher desgleichen, wir können von beiden Faktoren in diesem Zusammenhange also absehen. Der Unterrichtsstoff hat sich lehrplanmäßig nicht gemehrt

*) Der Aufsatz ist vor Ausbruch des Krieges geschrieben. Mtth.

und nicht verringert, tatsächlich ist er angewachsen. Die Schülerquantität ist gewaltig gewachsen, wächst zusehends noch immer mehr und ballt sich zu Riesenschulen und überfüllten Klassen zusammen. In einer philologischen Zeitschrift findet sich die Berechnung, daß wir in Preußen so viele überfüllte Klassen haben, daß, wenn sie alle auf die Normalschülerzahl gebracht werden sollten, 1000 neue Klassen einzurichten, d. h. etwa 1500 neue Lehrer angestellt werden müßten, Für unseren Kandidatennachwuchs eine geradezu berauschende Aussicht! Aber wo ist der Philantrop, der die nötigen Mittel hergäbe, denn Staat und Stadt tun es nicht und können es auch nicht. Und außerdem wäre das Mittel nicht einmal probat, denn mit neuen Bildungsmöglichkeiten wächst auch unter den Unberufensten das sogenannte Bildungsbedürfnis — ich muß sagen, sogenannt — denn Bildung wird weniger verlangt als Berechtigungen und damit Lebenssicherheiten und Befriedigung des Ehrgeizes — manche nennen's Eitelkeit. Also wollte und könnte man auch Schule und Klassen vermehren, so würde man den Schäden, die in der Masse als solcher liegen, doch noch nicht abhelfen. Man kann mit gutem Gewissen den Satz aufstellen: „Mit dem Steigen der Quantität vermindert sich die Qualität." Diese Wechselwirkung vollzieht sich wie ein Naturgesetz und macht sich heute in bedenklichem Maße fühlbar. Es ergibt sich also folgendes Bild: Allmähliches Anwachsen des Unterrichtsstoffes — Vermehrung der Schüler-Quantität — Verminderung ihrer Qualität — Verkürzung der Arbeitszeit und gleiche Ziele! Man sieht, schon theoretisch ergibt sich eine Unstimmigkeit. Wie kann man sie zum Stimmen bringen? Entweder setzt man die Ziele herab — oder man verbessert die Arbeitsmethode — oder man beschränkt die Quantität — oder man verlängert die Arbeitszeit. Kombinationen bieten sich bei dieser Prozedur in Hülle und Fülle.

Solchen Erwägungen gegenüber stellt die Hygiene, die für die Kurzstunde eintritt, eine ganz andere Rechnung auf. Sie erklärt: „Die verkürzte Unterrichtszeit wirkt auf Körper und Geist so günstig, daß die Kräfte frischer bleiben, daher die Leistungsfähigkeit während der Arbeitszeit größer, der Leistungseffekt desgleichen größer sei, also prophezeite Schädigungen nicht zu erwarten seien." Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube!

Zum ersten! Es ist bislang noch nicht erwiesen, ob die frühere längere Schulstunde die gesundheitlichen Schädigungen, die man ihr zuschreibt, auch wirklich gehabt hat oder ob diese nicht auf andere Gründe zurückzuführen sind. Die Untersuchungen der experimentellen Psychologie und Pädagogik stecken noch so sehr in den Anfängen, daß von gesicherten Ergebnissen über die Wirkungen der 45 oder 50 Minutenstunde noch nicht die Rede sein kann. Die Methoden der Ermüdungs- bzw. Leistungsmessungen sind noch so wenig ausgebildet, daß sie nur unter einfachsten Verhältnissen die für Leistung oder Ermüdung maßgebenden Gründe aufzudecken vermögen. Bei Diktaten, Rechen-, Schreib- oder reinen Gedächtnisaufgaben, wie Auswendiglernen und ähnlichen einfachen Tätigkeiten läßt sich der Einfluß des Lehrstoffes und der Arbeitszeit experimentell feststellen, es lassen sich auch Kurven und Maxima und Minima für Aufmerksamkeit, Gedächtnis- und Intellektleistung unter ganz einfachen Verhältnissen konstruieren — aber der Anteil des Lehrers z. B. an der absoluten Leistung, der Dauer der besten

Leistungsfähigkeit, der Ermüdung u. a. m. kann noch gar nicht erfaßt werden und wird auch schwerlich jemals exakt erfaßbar sein, da er ja ganz und gar abhängig ist von dem Individuellsten am Lehrer, von seinem Temperament, seinem Geschick, seinem Wissen usw. bis zur Klangfarbe seiner Stimme. Daß der Anteil des Lehrers aber neben anderen in der Zusammensetzung der Klasse liegenden Gründen sehr erheblich, ja in der Mehrzahl der Fälle für Leistung und Ermüdung ausschlaggebend ist, wird man füglich nicht bestreiten können.

Zum zweiten der Rechnung, verkürzte Arbeitszeit schafft längere Erholung, Erholung Kraft, Kraft erhöht Leistung, ist als Gegenrechnung entgegenzustellen: Verkürzte Arbeitszeit fordert — *ceteris paribus* — erhöhte Arbeitsintensität, Intensitätserhöhung stärkeren Kräfteverbrauch, also schnellere und tiefere Ermüdung, und zwar nicht erst am Ende der Stunde, also schon Herabsetzung der Leistungsfähigkeit während des Unterrichts, also keine Leistungserhöhung. Wir könnten von den Fliegern und Stehern im Sport viel lernen. So steht Theorie gegen Theorie.

Zum dritten. Die hygienische Rechnung lautet: Die Kurzstunde schafft die Möglichkeit, die meisten Nachmittage unterrichtsfrei zu machen. Das ist an sich gewiß ein Gewinn in manchen, hier nicht weiter zu erörternden Beziehungen. Die pädagogische Theorie fügt hinzu: „Die Kurzstunde schafft also ruhige, zusammenhängende Arbeitszeiten." Auch das läßt sich nicht leugnen. Die Praxis aber wirft die Zweifelsfrage auf: „Werden die freien Nachmittage auch als ruhige Arbeitszeiten benutzt?" und die Erfahrung antwortet, zwar etwas unsicher, aber doch mit dem Rechte großer Wahrscheinlichkeit: „Durchschnittlich nicht." Bleibt also im besten Falle Erholungsgewinn, nicht Arbeitsgewinn!

Zum vierten. Manche Leute sagen: In den guten, alten, genügsamen Zeiten haben die Schulmeister die Zeit vergeudet oder mit Nichtigkeiten hingebracht. Es ist ohne weiteres zuzugeben, Zeitverschwender oder Nichtigkeitskrämer hat es immer gegeben, gibt es noch heute und wird es voraussichtlich in alle Zukunft geben trotz aller Stundenverkürzung und Methodenverfeinerung, nur daß bei der Zeitverkürzung die Verschwender verderblicher wirken als bei reichlicherem Zeitvorrat.

Kurz, man mag sich wenden, wie man will, zu beweisen, daß die Kurzstunde eine Wohltat sei, ist zurzeit unmöglich, daß sie eine Notwendigkeit sei, ist bislang aus einwandfreien, sachlichen Gründen noch nicht dargetan, daß neuere, mächtige Zeitströmungen und vielleicht manche örtlichen Verhältnisse sie fördern und festhalten würden, offensichtlich. Ebenso offensichtlich ist es auch, daß sie nur festgehalten werden darf, wenn Mittel und Wege gefunden werden, den in ihrem Gefolge heranmarschierenden Schädigungen wirksam zu begegnen.

Welche Beobachtungen hat man nun seit dem fast dreijährigen Bestehen der Kurzstunde gemacht? Da Zielforderungen und Unterrichtsstoff seit den letzten zwei Jahren dieselben geblieben sind, so rüstet man sich schon vor der Unterrichtsstunde auf ein schnelleres Tempo. Das: „Wirst du auch fertig?" tritt öfter und mahnender ins Bewußtsein, man treibt sich und die Klasse, der Unterrichtston wird knapper, härter, bei manchem noch ungeduldig-nervöser, als er schon sowieso war. Langsames Auffassen, schwerfälliges, schiefes Antworten wird weniger geduldig ertragen als früher, die Strafen werden, trotz milderer Gesamtauffassungen

vom Wert und Maß der Strafe und trotz feinerer, psychologischer Behandlungsart eher mehr als weniger. Sie tragen oft den unschuldigen Namen „Übungsarbeiten", weil Strafarbeiten verboten sind, sind aber doch recht und schlecht Strafarbeiten. Das Ganze des Unterrichts wird unerfreulicher, die psychologische Atmosphäre für Lehrer und Schüler ungünstiger, damit aber werden die Leistungschancen geringer. Das alles gilt für die unteren Klassen schließlich noch am wenigsten, obwohl auch von dort böse Klagelieder ertönen, je mehr nach oben hinauf in umso höherem Grade. Und das ist nicht nur vom Standpunkte des reinen Unterrichts aus bedauerlich,*) sondern noch mehr für unser erziehliches Tun beklagenswert. Die so hochgepriesene Pflege der Individualität wird immer schwieriger, war sie auch schon zu Zeiten der unverkürzten Stunde bei unserem Massenbetrieb im Grunde nur gottbegnadeten, scharfsichtigen und feinfühligen Lehrern möglich, so wird sie in der Hetze und Hitze der Kurzstunde noch weniger zu ihrem Rechte kommen. Interesse und liebevolles Vertiefen, besinnendes Verweilen bei der Schönheit und Wahrheit großer Gedanken werden seltener werden, die schönste Blüte des Unterrichts, gemeinsames, in stimmungsvoller Sammlung ruhevolles Genießen edler Kunstwerke, wird unter dem kalten Hauch des vorwärtstreibenden Gewissens gar leicht verkümmern, stramme Kürze unter dem Zwange der Zeit nicht auch zugleich fröhliche Frische sein. Wir müssen so etwas wie ein didaktischer Marschall Vorwärts werden: „Drauf und dran, und wer nicht weiter kann — wird Bildungsmarodeur." Ja, wenn er's nur würde und vom Heer sich löste, auf eigene Faust sich durchs Leben zu schlagen — aber die Matten und Lahmen, die laden wir auf den Wagen der Rücksicht und Nachhilfstunde und fahren sie mit im immer wachsenden Troß. —

„Aber — um lumpige 5 Minuten solch' ein Geschrei, solches Feilschen und Geizen! Da sieht man die Pedanterie der Schulmeister! Kaufet die Zeit aus, seid modern wie wir andern auch, Technik hilft Zeit sparen, ihr erlebt es ja tagtäglich an Euch und um Euch!" Ja, wenn Jungen und Mädchen und Lehrer Maschinen wären und Geist = Materie wäre! Allerdings gehen einmal und ein paarmal und ein paar viele Male 5 Minuten verloren, was liegt an dem Verluste, aber regelmäßig, Stunde um Stunde, Woche um Woche, Jahr um Jahr, da gibt's enorme Verluste. Mathematiker, denen man doch den Ruhmestitel der Exaktheit nicht wird streitig machen wollen, haben die Zeitverluste auf Wochen, Fächer, gesamte Schulzeit

---

*) Hier sei nur auf die Klagen hingewiesen, daß in den Unterklassen unsere Muttersprache in nahezu gefährlichem Maße zu kurz kommt. Alte, erfahrene Lehrer erklären, daß es immer schwieriger werde, richtiges Sprechen und Schreiben zu erzielen, da einerseits der Prozentsatz der Schüler, die zu Hause nur Dialekt oder falsches Hochdeutsch hörten, ständig wachse, andererseits die notwendige Zeit für ausgiebige und erfolgversprechende Sprechübungen und deren Verbesserung fehle. Auch will man beobachtet haben, daß seit der Einführung der Kurzstunde — und hiersei ein *post hoc* auch ein *propter hoc* — die Nervosität der jüngeren Schüler auffallend wachse. Die gerade in den unteren Klassen so notwendigen Wiederholungen und variierenden Übungen müßten eingeschränkt werden, das schnellere Tempo ermüde die kleinen Jungen — es ist von Sexta und Quinta die Rede — leicht, das Konzentrationsvermögen nehme schnell ab, da Ruhepausen innerhalb der Stunde nur allzu selten noch vergönnt werden könnten.

und noch unter einigen anderen Gesichtspunkten prozentualiter und absolut berechnet. Von vielen solchen „Aufmachungen" nur eine. Ein Gymnasiast lernt heutzutage nicht mehr 9 Jahre lang Latein, wie die Lehrpläne vorschreiben, sondern nur 8, aber er soll in achten dasselbe lernen und leisten wie in neunen. In den übrigen Fächern stellt sich das Verhältnis der Verluste ebenso. Man summiere und man wird zugeben müssen, daß ein hohes Maß von Intelligenz und Kraft dazu gehören, um diese Verluste wettzumachen — wenn die Zielforderungen dieselben bleiben. Soll man sie nun etwa um der Kurzstunde willen herabsetzen? Ich würde es in mehr als einem Sinne für verderblich halten. Die Körperkultur mehren — ja, die Geisteskultur mindern — nein. Das scheint mir ein Unding zu sein und die Höhe der nationalen Leistung und Weltgeltung zu gefährden. Man sage nicht, daß das klingende, große Worte seien, deren Schall nur wert sei, daß er im Winde ungehört verfliege. Die Bildungsziele herabzusetzen sind sowieso schon manche Kräfte am Werke, vor allem der große, ewig klagende Teil des Publikums, dem nicht Geistesbildung, sondern Lebensstellung und Berechtigungen die Leitsterne des Strebens sind. Herabsetzung der Bildungsziele bedeutet doch nichts anderes als allmähliche Minderung der Willens- und Geisteskraft und als allmähliches Sinken des Kulturniveaus. Solche Minderung und Erniedrigung wird nicht eintreten von heute zu morgen und nicht mit Händen gleich zu greifen sein, aber wohl schon in wenigen Dezennien. Wir haben ja ein Jahrzehnt des Leistungsrückgangs in geistigen Dingen schon erlebt — in den 90 er Jahren — durch die damaligen Lehrpläne, und die heutigen Universitätsklagen sind vielleicht auch nicht ohne alle Berechtigung.

Also, darf man an den Zielen nicht rütteln, stellt sich aber die Kurzstunde als eine Hemmung auf dem Wege zu diesen Zielen heraus, nun gut, so schaffe man sie wieder ab. Das ist einfache Logik, aber es ist wenig Aussicht vorhanden, daß zu diesem Radikalmittel gegriffen wird — wenigstens unter den jetzigen Zeitläuften. Alles, was in Hygiene stark, sonst aber von etwas weicher Seelenverfassung ist, wird den Mahnruf erheben über die verständnislose Barbarei, die des jungen Geschlechtes Gesundheit, Freiheit und Lebensdrang untergräbt. In aller Bescheidenheit sei aber hier angemerkt, daß die wirklichen, sachkundigen Hygieniker, wie Leo Burgerstein und Netolitzky in der neuesten Auflage ihres Handbuches der Hygiene verbo tenus Seite 277 erklären: „Über das Optimum der Lektionsdauer für die einzelnen Altersstufen und Unterrichtsgegenstände w i s s e n*) wir wenig."

Und Seite 284 heißt es: „Die Frage der Lektionsdauer ist, wie so vieles in der Unterrichtshygiene im engeren Sinne noch bei weitem nicht eingehend genug bearbeitet, um bestimmte Schlüsse für alle Einzelfälle, d. h. hinsichtlich Alters, Geschlecht, Unterrichtsfächer, Schulkategorien ziehen zu können. Es weisen aber die bisher betretenen, verschiedenartigen Wege exakter Untersuchung (geistige Ermüdung, gemessen auf verschiedene Arten, Ermüdung des Auges, Zerfall der Körperhaltung) nach einem Ziele; keinesfalls sollte die Länge einer Lektion mehr als $^3/_4$ Stunden betragen, ganz besonders bei Anfängern lieber noch weniger . . . ." Die zitierten Sätze geben zu, daß wir über das Zeitoptimum noch im Dunkeln

*) Sperrdruck im Original.

tappen; zugegeben mag auch werden, daß für Schulanfänger $^1/_2$ Stunde das Maximum einer Schulstunde sein mag, wie man das ja auch vielfach in der Praxis der drei Vorschulklassen schon eingeführt hat und daß ferner bis zur Sexta mit $^3/_4$ Stunden gut auszukommen ist. Von da an aber kann die hygienische Forschung bei dem immer komplizierter werdenden Unterrichtsgang und bei ihrer eigenen methodischen Unsicherheit nicht mehr allein die Beraterin oder gar Gesetzgeberin sein, die Schulerfahrung, wie sie an 1000 Stellen täglich gesammelt wird, hat hier das Wort. Die Schulerfahrung verlangt gebieterisch nach Mitteln, die die Erreichung der Ziele trotz Kurzstunde sicherstellen, und den allgemeinen Klagen, daß man das Ziel nur noch mit Hochdruckarbeit oder nur unvollkommen erreichen könne, ein Ende zu machen geeignet sind.

Bieten sich nun solche Mittel im Rahmen der heutigen Schulverhältnisse? Ich glaube, ja; und zwar solche, die bei gutem, allgemeinem Willen von oben und unten die Lehrpläne in ihrem Kern und Wesen bestehen lassen und den ernsten, sorgeatmenden Mahnungen des Ministerialerlasses vom November 1911 gerecht werden. Wenige Wochen nach der Einführung der Kurzstunde ließ der Minister den Provinzial-Schulkollegien eine Verfügung zugehen, in deren Eingang es heißt:

„Bei dem Umfang, den die Gesamtheit der wissenschaftlichen Lehrfächer an den höheren Schulen im Laufe der Jahrzehnte angenommen hat, ist es die Pflicht der Unterrichtsbehörden, dahin zu wirken, daß bei der Auswahl und Behandlung des Wissensstoffes das richtige Maß beobachtet wird und zwischen den Anforderungen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen ein angemessenes Verhältnis hergestellt wird, damit die höheren Schulen das ihnen in Erziehung und Unterricht gesteckte Ziel sicher und in Ruhe erreichen können." „Sicher und in Ruhe", bedeutungsschwere Worte!

Das erste Mittel, die geforderte und bitter notwendige Sicherheit und Ruhe zu erreichen, könnte gefunden werden in einer Verbesserung, in einer Verfeinerung der Methode. Theoretisch ist das richtig, je besser die Arbeitstechnik, um so besser der Arbeitserfolg, und auch in vielen Einzelfällen der Praxis wird das richtig sein. Aber angesichts der vielen Tausende von Lehrern verspreche ich mir einen durchschlagenden Erfolg nicht. Unsere Unterrichtsmethoden sind, das darf man wohl kühnlich behaupten, theoretisch schon sehr fein ausgebildet — ja hie und da trifft eher das Wort „ausgeklügelt" zu. Die erfolgreiche Anwendung aber aller psychologischen und logischen Feinheiten wird nur dem Geschickten und Selbständigen, dem Urteilssicheren gelingen, dem Ungeschickten, dem Unselbständigen wird zu feine Methode leicht zum Selbstzweck, zu Fallstrick und Hemmschuh, wie das ja denn nicht selten zu beobachten ist. Weil's nun mal die Methode so oder so will, darum wird's so oder so gemacht, ob die Methode auch zur Persönlichkeit des Lehrers paßt — ist oftmals nicht die Frage. Manchem sind ein paar handfeste Kunstgriffe weit dienlicher als feine methodische Gänge. Die ganze Frage gehört in das Gebiet nicht etwa nur der Lehrer v o r bildung, sondern noch mehr in das der Lehrer w e i t e r bildung, die zu erörtern hier zu weit führen würde. Jedenfalls hat die Ausbildung der Methodik ihre Höhengrenze, deren Überschreitung zur Künstelei wird und darum unfruchtbar; hie und da sind wir dieser Grenze schon recht bedenklich nahe gekommen.

Richtiger scheint mir die Frage zu sein, ob die Lehrpläne selbst nicht mancherlei Winke und Möglichkeiten bieten, die Arbeit noch rationeller einzurichten wie bisher. Ich glaube in der Tat, daß den Lehrplänen ein noch häufigeres und tiefer dringenderes Studium zugewendet werden muß, als das am Treiben der Tagesarbeit geschieht und daß die in ihnen gebotenen Freiheiten und Möglichkeiten noch nicht in vollem Maße ausgenutzt werden. Allerdings enthalten die Lehrpläne auch manche so stark ins einzelne gehende und so fest und eng bindende Vorschriften, daß ihre Lockerung und Erweiterung wünschenswert ist. Enge und starre Einzelforderungen führen leicht zur Mechanisierung des Unterrichts und verleiten schwächere Lehrernaturen, Nebensächliches als Kardinalstücke zu behandeln. Die Aufsichtsbehörden und die Direktoren werden gewiß keinen Schaden stiften, wenn sie immer erneut zu freier Auslegung der Lehrpläne und zur Selbstständigkeit ermutigen und ermuntern. Ist doch zur rechten Bemessung der Unterrichtsaufgaben Vorbedingung, daß der Lehrer immer schärfer Haupt- und Nebensächliches scheide, nicht einem schwächeren Jahrgang dasselbe biete wie einem fähigeren, also die allgewaltige Tradition nicht unbesehen und unversehens über sich Herr werden lasse. Weil wir gestern und vorgestern dieses und jenes durchgenommen haben, brauchen wir doch heute und morgen nicht dasselbe zu tun.

Nun zu den Freiheiten und Möglichkeiten der Lehrpläne! Sie gestatten durch die berühmten Klammern in den Stundentabellen mancherlei Verschiebungen in der Stundenzahl benachbarter Fächer, z. B. am Gymnasium von O II—O I Tausch der Stundenzahl im Lateinischen und Griechischen, ähnliches gilt von Mathematik und Physik, vom Englischen und Französischen am Realgymnasium und an der Oberrealschule. Überall, wo verwandte Fächer in einer Hand liegen, ist es leicht in dem Fach, in dem Leistungen und Vorwärtskommen einer Klasse besondere Schwierigkeiten machen, die Unterrichtszeit zu verstärken, sei es auf kürzere oder längere Dauer. So mag es auch wohl vieler Orten geschehen. Aber auch da, wo die Fächer in verschiedenen Händen liegen, wird der Direktor auf Grund seiner Beobachtungen und nach eingehender Rücksprache mit den Lehrern, zeitweilige Verstärkung eines Faches einrichten können. Die Stundenplanschwierigkeiten und der Fachegoismus dürfen kein Hindernis sein. Solche Maßregel rechtfertigt sich vor allem dann, wenn durch starken Lehrerwechsel, Vertretungen, Stundenausfall, schwache Lehrer vorhergehender Jahre usw. mit Nachdruck gearbeitet, Unsicheres befestigt, Versäumtes nachgeholt werden muß.

Am bedeutsamsten scheint mir die Ausgleichsmöglichkeit in den Naturwissenschaften an Realanstalten. Fachleute versichern, daß die Chemie sehr wohl eine Kürzung vertrage, und zwar daß in den Primen eine Stunde ausreichen dürfte; ja radikalere Leute erklären sogar, daß die Chemie in den Primen nicht den geistigen Gewinn biete, der ein Opfer von zwei Stunden rechtfertige, sie solle dort ganz fallen, die gewonnene Zeit der Physik, Biologie oder Mathematik zugeschlagen werden. Ich bin nicht zuständig genug, ein Urteil abzugeben, jedenfalls aber scheint mir nach meinen Beobachtungen der Vorschlag sehr erwähnenswert, er müßte natürlich dem ruhigen Ausbau des bereits durch die Lehrpläne geforderten Arbeitspensums in den übrigen Naturwissenschaften oder in der Mathematik zugute kommen, dürfte aber beileibe nicht zur Erweiterung des Stoffes führen.

Einen noch stärkeren Eingriff in die Lehrpläne, aber doch gewiß keinen grundstürzenden Vorschlag bedeutet die Beseitigung der dritten Turnstunde. Die gewonnene Zeit wäre einem Hauptfach je nach dem Charakter der Anstalt zuzuschlagen. Die dritte Turnstunde ist zu einer Zeit eingeführt, als die körperliche Ausbildung der Schüler ziemlich im argen lag. Heute ist es so ganz, ganz anders geworden. Die Welt hallt wider von Spiel und Sport, von Schülerbannerwettkämpfen, Kriegsspiel, Ruderschlag und den Liedern der Wandervögel. Zeit und Ehrgeiz sind dem Leibe gewidmet, das ist gewiß wertvoll, ja nötig. Nur darf darüber nicht anderes menschlich Wertvolle zu kurz kommen, und zum Wertvollen gehört doch auch heute noch Kultur des Geistes. Mir will es scheinen, als ob die Zeit einer Sportsuggestion widerstandslos und ohne Bedenken sich hinzugeben drohe, daß man daher beizeiten anfangen müsse, vor einem Zuviel der Spiel- und Sportinteressen und -betätigungen zu warnen. Mein Vorschlag geht dahin, den Anstalten, an denen die Gewähr ausgiebiger körperlicher Betätigung der Schüler gegeben ist, zu gestatten, die dritte Turnstunde einem Hauptfach zuzulegen; ob und welchem bleibt nach Vorschlag der Konferenz der Entscheidung des Provinzial-Schulkollegiums vorbehalten.

Weiter müßte erneut erwogen werden, ob die dritte evangelische Religionsstunde in VI nicht fallen und dem Deutschen zugelegt werden könnte. Im evangelischen Religionsunterricht der VI ist ein zeitliches Weniger ein religiöses Mehr. Die Lerndidaktik, die Katechetik, fast möchte ich sagen, die im Frage- und Antwortspiel sich betätigende Erklärungssucht, die sich im Zergliedern und Zerhacken gar nicht genug tun kann, die vielfach zum Selbstzweck gewordene ausgeklügelte Methode läuft dem Wesen des evangelischen Geistes zuwider und ist dem einfachen, innerlichen, warmen Ton, der mehr als methodisch aufgebautes Wissen religiöses Leben entfacht, abträglich. Der Lehrer wird aber immer wieder dazu verführt, in die didaktische Breite und Öde zu verfallen, wenn ein umfangreicher Wissensstoff — ich versage mir Einzelheiten — auf drei Stunden verteilt, durchgenommen werden muß. Stoffbeschränkung, Zeitbeschränkung und didaktische Einfachheit in VI sind meines Erachtens treffliche Förderer religiösen Lebens, auch der Inhalt der Religionsstunden der folgenden Klassen würde dabei nur gewinnen. Von den wiederholenden Vertiefungen und Erweiterungen halte ich in der Theorie mehr als in der Praxis.

Wenn ich nun oben sagte, manche Einzelbestimmungen der Lehrpläne könnten zur Mechanisierung des Unterrichts verführen, so bedarf das noch einer Erläuterung. Zwar bieten solche Einzelvorschriften den Vorgesetzten eine bequeme Handhabe den Lehrer bei bestimmten Penseneinzelheiten, eventuell auch in bestimmter Reihenfolge, festzuhalten, sie geben aber auch dem Lehrer, und insbesondere dem schwächeren, das Mittel an die Hand, statt sich auf sein eigenes Urteil zu verlassen und es für den gegebenen Fall wirksam zu begründen, sich auf diese Bestimmungen zu berufen, sie als Schutz und Schild zu benutzen, wenn seine Stoffauswahl, Stoffanordnung oder Behandlung beanstandet wird. Jeweilige Klassenverhältnisse oder Zeitumstände fordern aber, daß das freieste Urteil, getragen von starkem Verantwortlichkeitsgefühl, das Gesetz auch frei, der augenblicklichen Sachlage angemessen auslege. So ist es z. B. doch nicht immer nötig, daß man sich bei der

Besprechung von Gedichten ängstlich an die Lehrplan-Imperative, „sind vorzulesen" — „sind durchzunehmen" — „sind anzufügen" etc. halte. Die Kurzstunde verlangt mehr Freiheit für den Lehrer als die Langstunde, daher scheint es mir vorteilhaft zu sein, wenn die Lehrpläne auf entbehrliche oder beengende Einzelheiten hin revidiert würden.

Ein wirklich bedeutendes Hemmnis aber für den Kurzstundenunterricht stellen viele unserer Lehrbücher dar. Es ist ja eine alte Geschichte, sehr oft schafft nicht das Schulbedürfnis, sondern der betriebsame Unternehmergeist *intra et extra muros scholae* die Lehrbücher, daher die unübersehbare Masse, daher ihr voluminöser Umfang. Voraussichtlich wird an diesem unerwünschten Zustand auch eine schärfere Kontrolle nichts Wesentliches ändern. Die Schule und die Lehrerschaft muß sich selber helfen. Bekanntlich hat der gedruckte Buchstabe wie die Zeit eine heiligende Kraft — wenigstens für manche Naturen. Druckerschwärze wirkt auf manchen hypnotisierend. Darum wird manch einer zum Diener des Lehrbuchs statt zu seinem Herrn, vor allen Dingen in jüngeren Jahren. Aber umgekehrt soll es sein, das Lehrbuch darf nur der Handlanger sein, es hat keine Kommandogewalt, der Lehrer ist der Herr des Stoffes und der Methode. Damit aber durch die Lehrerfreiheit die Einheit und der gleichmäßige Fleiß des Unterrichts nicht gefährdet werden mußte, wie das schon vieler Orten geschieht, in Fachkonferenzen mit Genauigkeit das Mindestmaß des Lehrbuchstoffes, das zugleich immer das Hauptsächliche umfaßt, ausgewählt werden, das zu verarbeiten jedem Lehrer Pflicht ist, sonst aber Selbstverantwortlichkeit und damit Freiheit immer wieder in Erinnerung gebracht werden. Ein sanfter Druck von oben würde solchen Stoffauswahlen förderlich sein. Die Kurzstunde fordert sie gebieterischer als frühere Zeiten.

In diesen mag es auch ganz nützlich gewesen sein, die kleinen freien Facharbeiten regelmäßig schreiben zu lassen. Ich selbst habe sie zwar immer nur in der Theorie für vortrefflich gehalten, in der Praxis viele Unzuträglichkeiten mit ihnen erlebt, ihre Zensierung durch den Lehrer des Deutschen undurchführbar gefunden. Heute, im Zeichen der Kurzstunde, plädiere ich für ihre Abschaffung, Zeitaufwand und Nutzen stehen nicht im richtigen Verhältnis zueinander.

Einen gewissen Ersatz für die Kürzung des Unterrichts kann man auch in der Vermehrung der Hausarbeit finden, fordert man sie, so macht man sich zwar unpopulär. Aber sei es mal drum. Einer der Gründe, die für die Kurzstunde ins Feld geführt wurden, war ja bekanntlich, daß es durch sie möglich geworden sei, die Nachmittage zum großen Teil unterrichtsfrei zu machen. Das sei ein hygienischer Vorteil und auch deshalb empfehlenswert, weil geschlossenere und längere Zeit für die häusliche Arbeit geschaffen werde. Daß diese geschlossenere, längere Zeit nun aber auch zur Arbeit benutzt wird, das zu behaupten ist doch immerhin kühn; daß aber die Oberklassen, wenigstens die des Gymnasiums, etwas schärfer herangenommen werden, scheint mir hygienisch ganz unbedenklich, erziehlich empfehlenswert für die sichere Erfüllung der Lehrforderungen nötig. Auch teile ich nicht die Meinung derjenigen, die von den schriftlichen Hausarbeiten wenig wissen wollen, weil ihre Selbständigkeit nicht ausreichend nachgeprüft werden könne, ihre Unselbständigkeit aber die Regel sei. Das Letztere bestreite ich, die Arbeit

erleichternde, aber auch verbessernde Vergleichungen, Besprechungen, häusliche Hilfen und insbesondere unlautere Quellen werden dem umsichtigen Lehrer nicht lange verborgen bleiben. Gegenseitige Hilfen der Schüler untereinander und verständige häusliche Hilfe, wie etwa bei den deutschen Aufsätzen, halte ich für gar keinen Nachteil, die Schüler lernen eine ganze Menge dabei, arbeiten in Ruhe und mit Besinnlichkeit, und außerdem bin ich Optimist genug, zu glauben, daß ein nicht geringer Prozentsatz der Schüler ganz selbständig arbeitet. Es wird nicht viel anders sein, als es zu unserer Zeit war, es wurde glatt abgeschrieben und das leider sehr oft entdeckt, es wurde verglichen und das Gute vom stärkeren Kameraden übernommen, es wurde gestritten um das Rechte und das Falsche — und der Streit der Meinungen, wenn auch nur aus Utilitätszwecken entfacht, war sehr fördersam — und es wurde aus Pflichtgefühl Stolz, Ehrgeiz, meinetwegen Eitelkeit selbständig gearbeitet. Eine häusliche Zwei wog nur, wenn leidliche Klassenleistungen ihr zur Seite traten. Das wußten wir ganz genau, sollte die heutige Generation dümmer sein, als wir waren, oder sollte sie uns an erfolgsicherer Gerissenheit übertreffen? Ich glaube weder das eine noch das andere, halte also auch unter heutigen Zeitläuften eine umsichtige, reichliche Pflege der schriftlichen Hausarbeiten für segensreich, sofern man nur den polizistischen Gesichtspunkt nicht in den Vordergrund rückt. Sie gewinnen aber unter dem Regiment der Kurzstunde noch eine ganz besondere Bedeutung.

Über Stoffkürzung in den einzelnen Unterrichtsfächern in einem kurzen Aufsatz zu reden, ist kaum möglich, da über Einzelheiten die Meinungen weit auseinandergehen werden; es ist das Sache der Fachkonferenzen. Ich hebe nur ein Fach als Beispiel heraus, die Geschichte. Wir schleppen noch Stoffmassen mit, die zur Erreichung des Endzieles nicht erforderlich sind, Stoffeinzelheiten, die den klaren Überblick über die Ursachen und den Verlauf der geschichtlichen Entwicklung erschweren, die Zeit, starke, deutliche Richtlinien herauszuarbeiten, bedauerlicher- und unnötigerweise verkürzen und durch vertiefende Betrachtungen die Schüler zu selbständigem Urteilen anzuleiten, fast unmöglich machen. Im Geschichtsunterricht kann und muß gestrichen werden, im Geschichtsunterricht erweist sich das Lehrbuch als der verderblichste Verführer und als Tyrann zugleich. Man beginne mit dem Streichen getrost bei der sogenannten Vorgeschichte des Quartapensums. Schlägt sich zu Pfingsten ein Anfänger noch mit den messenischen Kriegen herum, so ist das verzeihlich, tut es ein „erfahrener" Lehrer, wie das denn ja zuzeiten kommen mag und mir nicht unbekannt ist, so ist's ein Unfug. Man schone Mühe und Zeit, Quartaner tief in die labyrinthischen Gänge athenischer und römischer Verfassung einzuführen, vom Gros der Jungen wird das wirklich Wesentliche doch nicht kapiert — ich wollte sagen — apperzipiert. Kunstausdrücke, Schemata, Namen, Zahlen — Worte „können" sie alle — Anschauungen, Vorstellungen, die zur Einsicht der Entwicklungsnotwendigkeiten führten, dazu bringen es nur wenige. Wie sollte es auch anders sein, wo im eigenen Erfahrungs- und damit Vorstellungskreise die Analogien und der Phantasie die Anknüpfungspunkte fehlen? „So einfach und so kurz wie möglich" muß hier die Parole sein. Und nun die Tertia. Sollte es ein Verbrechen sein, in einer Stunde einmal $^1/_4$ Dutzend Kaiser totzuschlagen oder, fachmännisch ausgedrückt, „durch-

zunehmen"? Karl der Dicke, Arnulf von Kärnten, Ludwig das Kind, Albrecht I, Adolf von Nassau, Albrecht II., mancher Ferdinand usw., können sie nicht mit zwei Worten abgetan werden? Ihre Regierungsjahre mögen, ja müssen gelernt werden, damit das Zahlengerüst nicht ins Schwanken gerate. Denn ein schwankendes Zahlengerüst kann man nicht gebrauchen, sonst droht dem ganzen Bau der verwirrende Einsturz. Der Pfeiler und Balken seien wenige, aber fest fundamentiert und untereinander verankert, darum bin ich für die Kaiserzahlen, deren Rhythmus mnemotechnische Stützen bietet. Und noch eine Einzelheit, die doch typisch für manchen Geschichtsbetrieb ist. Man meine nicht, in O I bis Weihnachten mit dem Pensum fertig sein zu müssen, um den Rest der Zeit für das Maturum pauken zu können. Das ist ein Unrecht an der Geschichte, gegen die Würde des Lehrers und gegen den Sinn der historischen Bildung. Eine solche rückgreifende, das „Pauken" fördernde Wirkung darf aber die Reifeprüfung weder für die Geschichte noch für andere Fächer haben, heute unter dem Zeichen der Kurzstunde noch weniger als ehemals. Wird sie so aufgefaßt und gehandhabt, daß die Präsenz des Tatsachenwissens erprobt wirken soll, so wirkt sie bis tief in die Unterprima hinein als Zeit- und Unterrichtsverderber. Wird aber die Erprobung der Urteilsreife zur Hauptsache gemacht, so wird sie den vorausgehenden Unterricht dazu zwingen, im Stoff knapp, in der Urteilsbildung tief und gründlich zu sein und, damit wiederum das geschehen kann, der häuslichen Arbeit, sei es Pensen-, sei es private Arbeit größere Stoffmassen zuzuweisen. Tatsächlich geschieht das Letztere schon an manchen Anstalten, für Mädchen vielleicht mehr als für Jungen, diese aber könnten es besser vertragen als jene. Man täusche sich nur nicht, ein Primaner von heute ist kein bedauernswertes Arbeitspferd, womit nicht gesagt sein soll, daß sich nicht doch hie und da ein Lehrer im Maß der Aufgaben vergriffe. Ich meine, es müsse sich erreichen lassen, das Interesse der Schüler für geistige Arbeit wieder mehr einzufangen, das Prinzip der Selbsttätigkeit und zwar der freiwilligen noch mehr zum Arbeitsprinzip zu machen. Ob man das in größeren freien Arbeiten aus allen im Gesichtskreise der Schüler liegenden Gebieten walten läßt, mündlichen wie schriftlichen, im Deutschen und auch in anderen Fächern, ob man es mit Studientagen versucht, mit Diskussionsabenden, Lesekränzchen, größeren Vorträgen auch außerhalb der Schulstunde, das mag den örtlichen Verhältnissen und dem persönlichen Geschick überlassen bleiben. Man würde auf solche Weise trotz Kurzstunde noch Vertiefungen erzeugen und eine größere Urteilsreife bei vielen Schülern erzielen, selbständigere und reifere junge Leute würden wir entlassen. Warum heißt eigentlich das Abiturientenexamen auf gut Deutsch „Reifeprüfung"?

Vom Abschluß der Schullaufbahn ist schließlich noch ein Blick auf Anfang und Mitte zu werfen. Ich sagte schon eingangs: Gleichbleibende Ziele, verkürzte Arbeitszeit, größere Schülermasse und damit gegeben geringere Schülerqualität, das reimt sich nicht. Die Masse vermindern, die Qualität heben, das sind zwei Forderungen, die angesichts der Kurzstunde immer erneut gestellt werden müssen, trotz des demokratischen Einheitsschultraumes. Es ist nun einmal nicht anders, die Qualität der Schüler und damit deren Emporsteigen ist nicht nur abhängig von der Intelligenz, sondern, abgesehen von Willen und Gewissenhaftigkeit, auch

von Gesundheit und häuslichen Verhältnissen, dem Bildungsniveau, von den Miterziehern des Lebenskreises und manchem anderen; auch von der wirtschaftlichen Lage. Gewiß wird manche Intelligenz sich auch trotz ungünstigster Nebenverhältnisse durchringen, Schmuck der Schule und Vorbild der Kameraden werden und es wäre ein Jammer um diese Intelligenz selbst und ein Schaden für die Nation, wenn solche Intelligenzen nicht nach oben kämen. Aber in den großen, der Schule zuströmenden Massen sind sie nicht sofort und nicht immer leicht zu erkennen; mit ihnen aber strömt durch die Pforte der Aufnahmeprüfung eine Flut von Mittelmäßigkeit oder Unzulänglichkeit ein, die aus den geistigen und finanziellen Fonds ihrer Herkunftsstelle auch nicht die mindesten Hilfsmittel entnehmen kann. Wären auch solche Mittel vorhanden, doch würde diese Masse niveaudrückend wirken, ohne solche Hilfen aber, selber freudlos und den steten Zwiespalt zwischen Daheim und Schule fühlend, für diese ein böser Hemmschuh werden, ja zum schuldlosen Schädling am Fortschritt der Kameraden, wenn wie heutzutage das Lehrtempo schneller und schneller genommen werden muß. Darum — trotz Volksschullehrerforderung — strengere Aufnahmeprüfung und nur bedingte Aufnahme! Wer will es einem kleinen Knirps von 9 oder 10 Jahren in einer Aufnahmeprüfung mit Sicherheit ansehen, ob er den Forderungen der höheren Schule gewachsen ist? Wenn irgend eine Prüfung den Vorwurf verdient, daß sie kein sicheres Urteil über Können und Leistungsfähigkeit des Prüflings schafft, so ist es die Aufnahmeprüfung. Man sollte jeder Aufnahme also die Bedingung anhängen, daß, wenn sich nach etwa 4 oder 6 Wochen herausstellt, daß der Aufgenommene den Klassenforderungen nicht entspricht, er in die nächstniedrigere Klasse oder, je nach Lage des Falles, in sein altes Schulverhältnis zurücktritt, in den meisten Fällen also wohl in die Volksschule. Man hat gesagt, das würde sich nicht machen lassen. Warum nicht? Müssen doch auch Durchgefallene in die Volksschule zurückgehen. In dieser Probezeit würde sich zeigen, was denn eigentlich in dem Neuling steckt, denn er würde unter dem Druck des Elternhauses leisten, was er nur immer vermag, um — bleiben zu können. Wenn allerdings ein Direktor seine Anstalt partout „entwickeln" will, dann wird auch dieses „Auslesemittel" nicht helfen.

Was von der Handhabung der Aufnahmeprüfung zu gelten hat, das gilt auch von den Versetzungen. Wer weiß nicht, daß in den Versetzungskonferenzen gar leicht das milde Herze zu vernehmlich spricht, daß die genügenden Leistungen des letzten Quartals unter Schieben und Heben und erheblichem Kapitalaufwand nur all zu oft erzielt werden, diese letzten Quartalsleistungen aber keineswegs einen untrüglichen Maßstab für die Versetzungsreife darbieten, vielmehr oft genug nur eine Treibhausreife darstellen. Und wer hat es nicht unter Stöhnen und Seufzen erfahren, daß in der nächsten Klasse ein ziemlich starker Prozentsatz „Notreifer" den Arbeitsfortschritt hemmt, und wem hat nicht Reue über die eigene Milde das Herz beschlichen? Der Minister hat nun im Abgeordnetenhause das sehr treffende Wort gesprochen: „Bei den Versetzungen handelt es sich nicht um streng oder mild, sondern um g e r e c h t." Gerecht aber scheint es mir vor allen Dingen zu sein, wenn man bei unzulänglichen Schülern, sei es bei Faulpelzen, die erst in den letzten Monaten „anfangen", oder bei langsamen, wenig intelligenten oder schwächlichen Jungen, sich nicht an den Minderleistungen der ersten Quartale

vorbeidrückt, nur die des letzten Quartals scharf ins Auge fassend, sondern daß man bei allen zweifelhaft liegenden Fällen die Jahresleistungen ein sehr gewichtiges Wort mitreden läßt, vor allem bei den Versetzungen von U II an aufwärts. Das scheint mir gerecht zu sein. Wir werden darum immer noch freundliche und nachsichtige Beurteiler jugendlicher Schwankungen und Unzulänglichkeiten bleiben. Die nur harten „Schulmonarchen", die keinen Blick für das Leben haben, gehören zu einer aussterbenden Rasse. Und wäre es ferner nicht bei dem eiligeren Tempo der Kurzstunde empfehlenswert, bei Zweifeln über die Leistungsfähigkeit eines schwächlichen, blutarmen oder nervösen Jungen den Hausarzt ins Vertrauen zu ziehen, besser noch den Schulvertrauensarzt, wenn die Schule sich eines solchen erfreut? Ich meine, gerecht wäre es auch in unseren hygienisch aufgewachten Zeiten, auch durch rechtzeitiges Sitzenlassen Schonung und Prophylaxe zu üben; das rechtzeitige „Nichtversetzen" gehört auch zu den Mitteln der „körperlichen Ertüchtigung" und wirkt nicht nur individuell, sondern auch sozial segensreich, nämlich für die Klassengemeinschaft. Eine durch solche Jugendpflege geschaffene Qualitätserhöhung würde ein wertvolles Äquivalent gegen die Zeitverkürzung sein.

Es wird nun gewiß Optimisten geben, die mit der Kurzstunde zufrieden sind, sie mögen sich ihrer Zufriedenheit freuen, aber sich nicht wundern, daß es auch Besorgte gibt, die die Kurzstunde in der Theorie zwar für ein herrliches Gebilde halten, unter sothanen Zeitläuften aber in der Praxis gefunden zu haben meinen, daß sie den „ruhigen, sicheren" Fluß des Unterrichts und der Erziehung in unruhvolles Vorwärtsdrängen verwandelt, daß es Leute gibt, die des Glaubens leben, daß nur wenige menschliche Tätigkeiten in höherem Maße der besinnlichen Ruhe und des vorsichtigen, stetigen Weiterschreitens bedürfen als Erziehung und Unterricht. Ruhe und Sicherheit trotz der Kurzstunde der Schule zu erhalten, hat Verfasser einige praktische Vorschläge den Kollegen unterbreiten wollen. Regen sie zu Versuchen an oder dienen sie zur Klärung der Lage, so sind sie nicht vergeblich aufgeschrieben.

Düsseldorf. E. Erythropel.

Über Versetzungen und Abgangsprüfungen.

a) Versetzungen.

„Vom Sitzenbleiben" betitelt sich ein Aufsatz, den ich vor längerer Zeit in einer unserer gelesensten Zeitungen*) fand. Es ist ein böser Artikel, den ich unwirsch beiseite legte, nachdem ich ihn kaum halb gelesen hatte. Da ich aber 44 ½ Jahre im öffentlichen Schuldienste gestanden — davon mehr als die Hälfte in leitender Stellung — und während dieser Zeit die Überzeugung gewonnen habe, daß die weit überwiegende Mehrzahl unserer Oberlehrer nach bestem Können ihre Pflicht erfüllt, so habe ich die Zeitung wieder hervorgeholt in der Absicht, mich über die eine oder andere Streitfrage mit dem Herrn Verfasser, dessen Ärger mittlerweile verraucht sein dürfte, in aller Ruhe auseinanderzusetzen.

*) Der Tag. Illustrierter Teil 1912. Nr. 159.

Die Sache beginnt mit einer Unterredung zwischen dem Vater eines zu Ostern in Septima sitzengebliebenen Knaben und dem zuständigen Gymnasialdirektor. Was den Schülervater zu seinem Besuche veranlaßt, ist nicht schwer zu erraten. Er wünscht, daß sein Sohn nachträglich nach Sexta versetzt werde, und bittet um eine Aufnahmeprüfung unmittelbar vor Beginn des neuen Schuljahres. Der Direktor lehnt das Ansinnen ab und muß es ablehnen, wofern er sich nicht mit den gesetzlichen Bestimmungen, die die Nachprüfung eines Nichtversetzten verbieten, in Widerspruch setzen will. Wie nicht anders zu erwarten, ist auch die Eingabe des Vaters an den Herrn Kultusminister ohne Erfolg geblieben; denn die Aufhebung eines einmal gefaßten Beschlusses pflegt nicht zu erfolgen. Soweit das Vorspiel. Nunmehr fährt gröberes Geschütz auf. „Man hat sich bisher mit der Frage des Sitzenbleibens viel zu wenig beschäftigt. Sie gehört in den Mittelpunkt der ganzen Schulreform-Erörterung. Der hergebrachten höheren Schule darf nicht die ungeheure Macht bleiben, Jahr für Jahr durch Nichtbeförderung Tausende von jungen Menschenkindern um ein volles Jahr ihres Lebens zu bringen." Ja, glaubt denn der Herr wirklich, es mache den Lehrern Freude, zu Ostern recht viele Schüler von der Versetzung auszuschließen? Allerdings gesichtet muß am Ende des Schuljahres werden, wenn die Anforderungen nicht herabgedrückt werden sollen. Die Schule ist verpflichtet, keinen Schüler in die höhere Klasse zu versetzen, der nicht mit Erfolg weiter arbeiten kann und etwaige Lücken, die noch geblieben sind, allmählich zu überwinden vermag. Gewiß wird die Versetzungskonferenz, soweit es angängig ist, Milde walten lassen, insbesondere einen Wechsel der Schule und längere Versäumnis des Unterrichts gebührend berücksichtigen; aber über die gebotene Grenze hinaus darf die Nachsicht nicht gehen. „Eine zu leichte Schule ist ein soziales Verbrechen", hat ein namhafter Schulmann gesagt, und darin liegt sicherlich etwas Richtiges. Was könnte es dem unreifen Schüler auch nützen, wenn seine Versetzung durchgedrückt würde? Im nächsten Jahre müßte er aller Voraussicht nach doch zurückgehalten werden, und dann dürften die Lücken größer und kaum noch auszufüllen sein. Für so manchen schwachen Schüler ist es geradezu eine Wohltat, wenn er zur rechten Zeit sitzen bleibt. Besser in der obersten Vorschulklasse als in der untersten Gymnasialklasse.

Daß weiter „fast alle Verzweiflungstaten unreifer Schuljugend mit dem Sitzenbleiben zusammenhängen, daß es eine Maßregel von solcher Grausamkeit ist, daß die zivilisierte Menschheit von heute sich dagegen auflehnen würde, wenn es jetzt als etwas Neues eingeführt werden sollte", das und vieles andere weiß unser Schriftsteller ganz genau und fühlt dabei die starke Übertreibung nicht, die in diesen Worten liegt. Sind denn das nicht vereinzelte Fälle, die hier kurzer Hand verallgemeinert werden? Es ist unbestritten, daß sich Jahr für Jahr in unsere höheren Anstalten Schüler in Menge drängen, die nicht hingehören, weil sie nicht genügend befähigt sind. In den unteren Klassen mögen solche ungeeignete Elemente zur Not noch mitkommen, aber schon in der Tertia versagen sie. Was dann? Der Direktor gibt den Eltern den wohlgemeinten Rat, ihre schwachbefähigten Kinder rechtzeitig von der Schule fortzunehmen. Vergebens. Wer hätte je eine Mutter gefunden, die zugegeben, daß ihr Kind unbegabt sei? Alles andere eher als dieses. Wer einen Vater, der sich in der Beurteilung seiner Söhne unbefangen gezeigt? So

bleibt denn nichts übrig, als daß der ungeeignete Zögling das Klassenziel zu Ostern nicht erreicht. Und genau so muß es dem trägen und gleichgültigen Schüler ergehen, der trotz aller Mahnungen und Warnungen von der Notwendigkeit fleißiger Arbeit nicht zu überzeugen gewesen ist. Anders denkt der Verfasser. Er hält es einfach für die „verdammte Pflicht und Schuldigkeit unserer vielgerühmten Schule, bis zur Erteilung des einjährig-freiwilligen Zeugnisses sämtliche Schüler ohne Aufenthalt durch die Klassen zu bringen". Aber so ganz scheint er seiner Sache auch nicht zu trauen. „Glaubt die Schule", so lenkt er ein, „einen Schüler nicht in eine Tertia oder Sekunda mitnehmen zu können, so müßte sie es ihm (und den Eltern!) doch tunlichst erleichtern, Versäumtes nachzuholen, solange oder sobald er nur einigermaßen guten Willen und eine mindestens normale geistige Gesamtverfassung zeigt". Wer spürt da nicht den sentimentalen Zug unserer Zeit? Die Schuljugend darf natürlich nur mit Glacéhandschuhen angefaßt werden; vor allem sind keine hohen Anforderungen an sie zu stellen und die Versetzungsschrauben nicht anzuziehen. Ob man nach dem Verlassen der Schulbank wohl auch so bequem im Leben weiter kommt! Das im Westen wie im Osten Europas tobende Kriegsgewitter dürfte uns eines Besseren belehren.

Man braucht nur, meint unser Schülervater des weiteren, „ein paar bedeutende Zeitgenossen nach ihren Schulzeugnissen zu fragen, oder hineinzugreifen in die Biographien unserer älteren führenden Geister; man wird mindestens — sagen wir: jedes zweitemal einen gewesenen schwachen oder ganz schlechten Schüler treffen". Nein, so schlimm steht die Sache nicht. Das ist wieder eine starke Übertreibung. Unwillkürlich fällt mir dabei das 1909 erschienene Werk „Große Männer" von Wilhelm Ostwald ein, dem Julius Ruska in der Schrift „Schulelend und kein Ende" so trefflich heimgeleuchtet hat.

„Es ist ja offenbar auch nur organisatorische Unfähigkeit der Schule schuld daran", vernehmen wir zum Schluß, „daß so ein armer Schüler gleich ein volles Jahr sitzen bleiben muß, während doch im schlimmsten Falle ein halbes Jahr Wiederholung schon reichlich Gelegenheit zum Nachholen geben müßte". Wir geben gern zu, daß durch die sogenannten Wechselcöten die Möglichkeit geschaffen wird, ebenso wie an den Anstalten, die ohne Wechselcötus zweimal im Jahre versetzen, solche Schüler, die die Reife nicht erlangt haben, schon nach einem halben Jahre in die höhere Klasse aufsteigen zu lassen, ohne daß ihnen von dem Unterrichte der höheren Klasse etwas verloren geht. Das klingt recht schön, muß sich aber doch nicht bewährt haben; denn die an die Stelle der Parallelcöten getretenen Wechselcöten haben meist nur ein kurzes Dasein gefristet.

Ganz besonders scheinen es unserem Schulreformer die Nachprüfungen nach den Ferien angetan zu haben. „Solche vertrauensvoll dargebotenen Gelegenheiten zum Wiedergutmachen dürften nicht bloß nicht untersagt, sie müßten vielmehr mit Feuereifer gefördert werden". Ob sich wohl ein Schulmann findet, der diesen Worten beipflichtet? Ich glaube nicht. Was könnte auch bei den zwei bis drei Wochen vom Anfange bis zum Ausgange der Osterferien herauskommen, selbst wenn der sitzengebliebene Schüler, was nicht anzunehmen ist, auf einmal mit Feuereifer wiederholte? Günstigsten Falles eine Notreife, von der nichts zu halten ist.

Nun genug! Ich hätte nicht geglaubt, daß die schlechten Erfahrungen, die jemand in der Schule, sei es an sich oder an seinen Kindern gemacht, so böse nachwirken könnten. Gott Dank, daß es auch Eltern gibt, die mit der höheren Schule zufrieden sind. Das Königliche Wilhelms-Gymnasium in Berlin sandte nach dem Fall von Antwerpen dem sieg- und erfolgreichen Feldherrn, General v. Beseler, seinem ehemaligen Schüler, ein Glückwunschschreiben. Darauf traf folgender Dank ein: „Dem Königlichen Wilhelms-Gymnasium danke ich von Herzen für die sehr freundlichen Glückwünsche. Ich gedenke der ausgezeichneten Anstalt in treuer, aufrichtiger Dankbarkeit und weiß, was ich der Anleitung und dem Einfluß ausgezeichneter Lehrer für mein Leben zu danken habe. Mit einem herzlichen Vivat, crescat, floreat für meine teuere alma mater bleibe ich in aufrichtiger Ergebenheit v. Beseler, General der Infanterie."

b) Abgangsprüfungen.

Die etwa 100 Jahre alte Abiturientenprüfung ist es, die im folgenden einer näheren Erörterung unterzogen werden soll. Was sie bezweckt, weiß jeder, der das Reifezeugnis erworben hat. Sie will kurzer Hand feststellen, ob die Oberprimaner für die Universität und das Leben reif sind. Großer Liebe hat sich diese Prüfung wohl nie zu erfreuen gehabt. Im Gegenteil, Eltern und Publikum sind ihr abhold, und selbst tüchtige Schulmänner möchten lieber heute als morgen die Reifeprüfung abgeschafft sehen. Nach Ludwig Gurlitt ist eine Abiturientenprüfung einem hochnotpeinlichen Halsgericht ähnlich, in der auch die Stärksten zusammenbrechen. Das letzte Schuljahr gilt für den Unterricht so gut wie verloren, und der regelmäßige Fortschritt der Bildung erscheint stark beeinträchtigt; denn in der Schule wie zu Hause wird nur an die bevorstehende Prüfung gedacht. Sie bildet das Gesprächsthema am Mittagstisch und beim Abendbrot. Wie ein Alp liegt die Sorge um das Bestehen der Abiturientenprüfung auf der ganzen Familie, die, je näher das große Ereignis rückt, um so aufgeregter und nervöser wird. Und was muß unser Kronensohn nicht noch alles wiederholen, welch eine Unsumme von Einzelheiten muß dem Gedächtnis eingeprägt werden, ehe er auch nur einigermaßen in den verschiedenen Lehrgegenständen sattelfest ist! Schließlich aber ist die ganze Arbeit doch nur verlorene Liebesmüh'; denn nach dem, was sich der Schüler am besten eingebläut hat, wird er vielleicht nicht einmal gefragt.

Die Prüfung selbst zerfällt bekanntlich in eine schriftliche und mündliche. In ersterer führt ein Mitglied der Prüfungskommission die Aufsicht. Aber wie verschieden wird diese Beaufsichtigung durchgeführt! Während der eine Lehrer voller Unruhe ist, bald hier, bald dort ein verdächtiges Geräusch zu hören glaubt, jede halbe Stunde vom Katheder aufspringt und nach verbotenen Hilfsmitteln späht, setzt sich der andere in aller Gemütsruhe auf seinen Stuhl, wendet den Schülern den Rücken zu, nimmt wohl gar die Zeitung hervor und kümmert sich wenig um das, was um ihn vorgeht. Beider Handlungsweise ist falsch. Jener verängstigt die jungen Leute, dieser verleitet sie zur Unredlichkeit. — In der mündlichen Prüfung steht die Sache nicht besser. Ein Jüngling, der stets treu seine Pflicht getan, auch zur Genüge befähigt erscheint, fällt wider Erwarten im Examen durch. Wie ist das möglich? Er ist leicht verwirrt, überhaupt kein Examensmensch.

Wenn nun gar der Lehrer mit besonderem Schneid prüft, wie es junge Herren wohl in Gegenwart des Provinzialschulrats zu tun pflegen, dann verliert unser Schüler bald den letzten Rest seines Selbstvertrauens. So sind wir schon beim Zufall angelangt, der in der Reifeprüfung eine so bedeutsame Rolle spielt. Der eine Prüfling, frisch und gesund, dabei, wie man zu sagen pflegt, dreist und gottesfürchtig, findet sich in die Stelle, die ihm zur Übertragung ins Deutsche vorgelegt wird, auf den ersten Blick hinein, während sein Nachbar trotz heißen Bemühens mit seinem Satze nicht zurecht kommt. Der erstere hat, so urteilen seine Mitschüler, Glück. Der Zufall ist ihm günstig. Was er anfaßt, gelingt. Der zweite ist ein Pechvogel.

Daß die Reifeprüfung schwer ist, vielleicht die schwerste aller Prüfungen, läßt sich nicht leugnen, daß das Nichtbestehen der Prüfung dem Abiturienten wie seinen Eltern für lange, um nicht zu sagen, für immer als Schande anhaftet, kann ebenso wenig bezweifelt werden. Die traurige Folge davon ist, daß der Schüler selbst die verwerflichsten Mittel anzuwenden sich nicht scheut, wenn er nur dieser Schande entgeht, und die goldenen Tore der Freiheit sich ihm öffnen. So kommt es, daß hin und wieder um die liebe Osterzeit die Zeitungen von allerhand Durchstechereien zu berichten wissen, die an dieser oder jener höheren Lehranstalt ans Tageslicht getreten sind. Ja, mehr als das; vereinzelt ist sogar der Schreibtisch des Direktors, in dem die Aufgaben für die schriftliche Prüfung fein säuberlich verwahrt wurden, erbrochen worden.

Wenn die angeführten Mißstände wirklich vorhanden sind, wenn dieselben überdies durch die Abhaltung der Reifeprüfung veranlaßt werden, dann haben selbstverständlich die recht, die für die Abschaffung der Prüfung laut ihre Stimme erheben. Aber so manche Gründe sprechen doch für die Beibehaltung der Reifeprüfung. Daß vor der Prüfung von den Abiturienten viel gearbeitet wird, ist nicht gar so schlimm. Wie sagt doch ein alter erfahrener Schulmann? „Hätte einer schließlich auf der Schule nichts als arbeiten gelernt, so wäre das schon etwas Großes und Goldes wert.“ — Und sind denn nicht die Prüfungen an unseren höheren Schulen seit einem halben Jahrhundert immer leichter gemacht worden! Wer weiß heute noch von dem Religionsaufsatz, den wir Alten einst anzufertigen hatten? Wo ist der lateinische Aufsatz geblieben, und wo die Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische? Vergleichen wir einmal unsere Reifeprüfung mit ähnlichen Prüfungen in anderen Ländern, wieviel günstiger stehen doch unsere Abiturienten da, die von ihren eigenen Lehrern geprüft werden, von denselben also, die ihnen während des ganzen Primakursus den Unterricht erteilt haben. So gehört heute wirklich beinahe eine gewisse Kunst dazu, in der Prüfung durchzufallen, wenn man als befriedigender Schüler eingetreten ist. Denn nicht nur die vorliegenden Prüfungsleistungen kommen bei der Schlußabstimmung „reif oder unreif“ in Betracht, sondern auch die früheren Leistungen und die ganze Haltung des Prüflings. „Daß aber der Staat, der an die Prüfungen bestimmte und bedeutende Rechte knüpft, zuverlässige Bürgschaften haben will, ist doch wohl in der Ordnung,“ lautet das sachgemäße Urteil Wilhelm Münchs.

Posen. H. Schröer.

II. Programmabhandlungen 1913.

Mathematik.

Lehraufgaben für den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften, zusammengestellt unter Mitwirkung der an der Anstalt unterrichtenden Fachlehrer von G u n k e l. Städtische Oberrealschule Mühlhausen i. Thür. Progr.-No. 382.

Der mathematische Lehrplan bringt nach einigen wenigen methodischen Bemerkungen ein knappes Stichwortschema, das die Pensenverteilung für die einzelnen Vierteljahre wiedergibt. Aus den vorausgeschickten Bemerkungen geht hervor, daß das Rechnen als Vorbereitung des späteren arithmetischen Unterrichtes aufgefaßt wird, daß in der Arithmetik und der Geometrie den „wissenschaftlichen" Beweisen elementare Erläuterungen vorangehen sollen; gewarnt wird vor Formelkram und Aufgabenkniffen.

Im Rechnen wird in der Sexta noch einmal mit dem Zahlbereich von 1 bis 100 begonnen. Die Geometrie setzt mit einem vom Raume ausgehenden propädeutischen Kurs ein. In der Arithmetik werden von Anfang an Gleichungen benutzt; die graphische Darstellung beginnt in Obertertia nach den quadratischen Gleichungen. Auf der Oberstufe wird der Funktionsbegriff erst in Oberprima erneut studiert; daran schließt sich „das Notwendigste aus der Differentialrechnung", von der Integralrechnung ist nicht die Rede.

Der allgemeine Eindruck ist der, daß besonders in der Oberstufe das Pensum in ein unnötiges Vielerlei aufgelöst ist; so laufen z. B. in Unterprima im ersten Vierteljahr Arithmetik mit 2, darstellende Geometrie mit 1, sphärische Trigonometrie mit 1 Stunde nebeneinander her. Für das Pensum: „Begriff der Funktion. Das Wichtigste über den Verlauf einer Kurve, insbesondere Bestimmung der Maxima und Minima. Dabei das Notwendigste aus der Differentialrechnung. Anwendungen hauptsächlich auf die analytische Geometrie und Stereometrie. Dabei Wiederholungen aus der letzteren" sind insgesamt nur 2 Wochenstunden während eines Vierteljahres angesetzt. Das scheint mir etwas wenig zu sein. —

P. B. Fischer, A n s c h a u u n g s m i t t e l i m m a t h e m a t i s c h e n U n t e r r i c h t. Oberrealschule Berlin-Lichterfelde. Progr.-No. 178.

Nach einer kurzen Vorbemerkung über Wert und Verwendung der Modelle im Unterricht wird eine nach Gebieten geordnete Übersicht über die Anschauungsmittel gegeben, wobei außer den Erfindern auch meistens der Preis der Apparate genannt und auf eine sorgfältig angefertigte Firmenliste am Schluß verwiesen wird. Man wird sich an der Hand dieser sehr reichhaltigen Zusammenstellung

und der denselben Zwecken dienenden, von der deutschen IMUK veranlaßten Schrift von Dressler rasch und sicher bei der Anschaffung mathematischer Modelle beraten können. Die Abhandlung, für die man dem Verfasser sehr dankbar sein muß, sollte in allen Schulen, die eine Sammlung mathematischer Modelle besitzen, dem Verwalter ständig zur Hand sein.

W. Wolff, Die Verwendung der graphischen Darstellung bei dem Unterricht in der Algebra. Ohligs-Walder Realgymnasium mit Realschule. Progr.-No. 696.

A. Flechsenhaar, Graphische Methoden im algebraischen Unterricht. Lessing-Gymnasium Frankfurt a. M. Progr.-No. 550.

W. Freise, Behandlung der Reihen im Unterricht. Kaiser Wilhelm II.-Ober-Realschule Göttingen. Progr.-No. 463.

B. Buchrucker, Ein kurzer Weg zur Einführung der Differentiale in den Unterricht der Prima. Königl. Realgymnasium Elberfeld. Progr.-No. 678.

Kiefer, Die Kombinationslehre auf dem Gymnasium. König. Gymnasium Essen-Ruhr. Progr.-No. 617.

Die Abhandlung von Wolff erhebt „natürlich keinen Anspruch darauf etwas Neues zu bringen"; sie will bloß zeigen, wie der Verfasser sich den Stoff, da manche Lehrbücher die graphischen Darstellungen noch nicht bringen, aus andern, zurechtgelegt hat. Vielleicht wäre es einfacher gewesen, an Stelle des an der Schule benutzten Lehrbuches ein neues einzuführen, das den Reformbestrebungen Rechnung trägt. — Der Verfasser geht von empirischen Kurven aus; er bevorzugt mit Recht bei den linearen Funktionen Bewegungsaufgaben. Die Gleichungen geben Anlaß zum Studium der quadratischen und kubischen Parabeln (die Figur 13 ist in der Gegend der Nullstelle nicht einwandfrei), außerdem werden von den transzendenten Funktionen die Exponentialfunktion und die logarithmische Funktion behandelt. Bei der Exponentialkurve ist nicht ausdrücklich gesagt — und aus der Wertetabelle möchte man glauben, daß es tatsächlich nicht vorausgesetzt wird — daß der Begriff der Potenz nicht nur für positive und negative Exponenten, sondern auch für gebrochene Exponenten definiert sein muß, damit die Kurve gezeichnet werden kann. Man lasse die Schüler einmal den Versuch mit $(-a)^x$ machen, um ihnen zu zeigen, daß in der Graphik nicht alles selbstverständlich ist, und daß man eine Kurve noch nicht ohne weiteres zeichnen darf, wenn man die ganzzahligen Werte bestimmt hat. — Die Infinitesimalrechnung ist nicht berücksichtigt.

Im Gegensatz zu der Wolffschen Arbeit bietet die ausgezeichnete Abhandlung von Flechsenhaar Neues, und zwar Vieles, was im Unterricht unmittelbar verwertbar ist. Flechsenhaar greift vier Dinge heraus, an denen er die Verwendbarkeit der graphischen Methoden im algebraischen Unterricht an der Hand interessanter Beispiele zeigt. Das erste ist die trinomische Gleichung $x^n + a\,x^m + b = 0$; es wird an der Hand der graphischen Darstellung die Diskriminante und damit die Anzahl der Wurzeln untersucht.

Im zweiten Abschnitt wird die logarithmische Kurve zur Lösung transzendenter Gleichungen verwandt; darunter sind manche bekannte und interessante

Gleichungen wie $x^y = y^x$, $\log (x + b) = \log x + b$ usf. Dann wird die Benutzung graphischer Methoden in der Zinseszins- und Rentenrechnung, schließlich bei den unendlichen Reihen behandelt. Ergänzungen und Weiterführungen des letzten Abschnittes sind in kurzem in der Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht zu erwarten.*)

Die Arbeit von Flechsenhaar zeigt, welche Vorzüge der graphischen Methode innewohnen, wenn man sie in zweckmäßiger Weise mit der Arithmetik verbindet.

Die mehr als 100 Seiten zählende Arbeit von Freise bringt eine gründliche Darstellung des Stoffes der Reihenlehre, ohne auf die Didaktik mehr als in beiläufigen Bemerkungen einzugehen. Wir haben eine moderne, methodisch gut durchdachte Entwicklung des ganzen Gebietes vor uns, von den arithmetischen Reihen an bis hin zu den Sätzen von Taylor und Mac Laurin und den bestimmten Integralen. Wertvoll ist zunächst, daß hier ein in unseren landläufigen Darstellungen in eine große Anzahl Kapitel verzettelter Stoff eine einheitliche Darstellung erfährt. Diese Darstellung selbst ist im einzelnen so aufgebaut, daß eine neue Fragestellung jeweils an einem einfachen, besonders geeigneten und wenn möglich in seinem Wesen schon bekannten Beispiel erörtert wird; der Begriff der Konvergenz wird z. B. an den unendlichen Dezimalbrüchen, das Restglied an Divisions- und Wurzelaufgaben eingeführt. Was die mathematische Methode anlangt, so lasse sich der Leser durch das Fehlen bunter Figuren und durch die Anwesenheit der zahlreichen Formeln mit Σ und Θ-Zeichen nicht täuschen. Die graphischen Methoden stehen durchaus im Vordergrund. Aber allerdings wird in der Strenge ein wenig weiter gegangen, als man es vielfach gewöhnt ist. Trotz der Restgliedbetrachtungen u. dgl. bleibt aber der Verfasser im Bereiche dessen, was in guten Realanstalten zu erreichen sein wird.

Es ist nicht möglich, auf Einzelheiten einzugehen. Nur einige Andeutungen mögen genügen: Interessant ist die Heranziehung der arithmetischen Reihen höherer Ordnung (in graphischer Beleuchtung), die dabei geschickt aus ihrer sonstigen Isoliertheit herausgerückt werden. Der Begriff der Interpolation erfährt die gebührende Beachtung. Bei den unendlichen Reihen wird die unbedingte Konvergenz ausführlich behandelt. Die Integralrechnung bringt zuerst das bestimmte Integral und kann die Berechnung auf Grund der arithmetischen Reihen erster und höherer Ordnung, sowie einiger früher eingeschobener, endlicher trigonometrischer Reihen durch unmittelbaren Grenzübergang durchführen. —

Buchrucker beginnt mit seinem kurzen Lehrgang, wie er eingangs sagt, in der analytischen Geometrie nach der Parabel. Er will streng sein und lehnt ausdrücklich die Methode Schülke ab; während aber Schülke mit Bewußtsein aus methodischen Gründen die Differentiale als endliche, sehr kleine Größen benutzt, scheint Buchrucker nicht bemerkt zu haben, daß auch er mit den Differentialen rechnet, wo besser statt des dx ein Δ_x gestanden hätte. Dadurch wird sein Lehrgang unscharf, um so mehr, als er überhaupt den „lim“

*) Inzwischen erschienen: A. Flechsenhaar. Eine neue Methode zur angenäherten Summation unendlicher, schwach konvergenter Reihen. Zeitschr. f. Math. u nat. Unterr. 45 (1914) S. 542 ff.

nicht hinschreibt. Ebenso unstreng ist seine Reihenlehre. Ich wollte nichts sagen, wenn er es unterließe, bei einer konvergenten Reihe nachzuweisen, daß sie die Funktion wirklich darstellt; vor einer Diskussion des Restgliedes werden sehr viele Lehrer in der Schule sich scheuen. Es ist aber bei ihm überhaupt nicht von Konvergenz die Rede. In didaktischer Hinsicht ist mir aufgefallen, daß fast alle Fremdworte vermieden sind. Das ist in gewissen Grenzen nur zu loben. Nur sollte man sich nicht mit eigenen Verdeutschungen an die mathematischen Fachausdrücke heranmachen. Warum soll denn der Schüler erst nach der Reifeprüfung Worte wie Tangente usw. lernen? Warum soll man ihn in die Verlegenheit bringen, daß ihn andere Mathematiker nicht verstehen, wenn er von Doppelfunktion, Oberfunktion, Vorzahl usw. spricht?

Anhänger der Reformbewegung haben auf die Frage, welche Gebiete man streichen könne, um die durch die Einfügung der Infinitesimalrechnung entstehende Stoffvermehrung auszugleichen, auf die Kombinatorik hingewiesen; tatsächlich wird dieses Gebiet auch von mehreren neueren Lehrbüchern fortgelassen. Man muß sich dabei dessen erinnern, daß die Kombinatorik, deren Einführung in den Unterricht der später steril gewordenen kombinatorischen Schule zu verdanken ist, heute fast isoliert dasteht; für den binomischen Lehrsatz ebenso wie für die Wahrscheinlichkeitslehre, mit der sie heute in Zusammenhang gebracht wird, ist sie nicht durchaus notwendig. So ist jener Vorschlag begreiflich.

K i e f e r bricht nun eine Lanze für die Kombinatorik, nicht so sehr mit langen Erörterungen für und wider als dadurch, daß er einen Lehrgang oder, besser, eine methodische Aufgabensammlung bietet. Bringt die Abhandlung auch im Stoff kaum Neues, so ist die Darstellung doch durch viele treffende Bemerkungen über den Unterricht gewürzt und den Aufgaben kann man reiche Anregung entnehmen. Die Arbeit zeigt, daß man auch in der Kombinatorik, deren Aufgabe in erster Linie eine Schulung in der Begriffsbildung und im Beweisen abstrakter Lehrsätze ist, die Schüler zur Selbsttätigkeit anregen kann und daß auch hier lebendige Beispiele möglich sind.

R. Walckling, D e r g o l d e n e S c h n i t t. Städtische Oberrealschule Halle a. S. Progr.-No. 377.

P. Hass, B e m e r k u n g e n z u r K r e i s r e c h n u n g. Realschule an der Bogenstraße Hamburg. Progr.-No. 1049.

Die Zahl der Abhandlungen aus dem Gebiete der Geometrie ist diesmal nur gering. Es liegen zwei Schriften vor, von denen die erste ein berühmtes Problem der Planimetrie von den verschiedensten Seiten mathematisch beleuchtet, um dann eine Art Anwendung auf die Aesthetik zu bringen, während die andere Arbeit die Methoden der Kreisberechnung von Archimedes bis Huyghens behandelt. Beide Schriften enthalten Vieles, was man im Unterricht unmittelbar verwerten kann; man kann sie auch sehr gut den Schülern selbst in die Hand geben.

Diesen mathematischen Arbeiten schließe ich eine physikalische an:

Angersbach, D a s R e l a t i v i t ä t s p r i n z i p i n e l e m e n t a r e r B e h a n d l u n g. Königl. Gymnasium Weilburg. Progr.-No. 566.

Der Verfasser gibt eine sehr klare und elementare Darstellung der mathematischen Grundlagen des Prinzips, indem er dabei von ganz einfachen arithmetischen

Überlegungen ausgeht. Ich glaubte die Schrift hier nennen zu müssen, obwohl sie eigentlich den Physiker angeht, weil der Mathematiker an diesem Prinzip meiner Meinung nach ebensowenig vorbeigehen kann wie der Physiker. Dabei muß es freilich dem Einzelnen überlassen bleiben, wieweit er diese Überlegungen in den Unterricht der Oberklassen hineinträgt.

F. Grebe, Verwendung des Imaginären in der Geometrie. Realgymnasium mit Realschule Naumburg a. S. Progr.-No. 368.

Mühle, Ein Beitrag zur Lehre von den pythagoreischen Zahlen. Realschule Wollstein. Progr.-No. 257.

Krahmer, Teilbarkeitsregeln. Reformrealgymnasium i. E. mit Realschule Wittenberge. Progr.-No. 197.

H. Priester, Über Kettenbrüche und einige arithmetische Reihen höherer Ordnung. Realgymnasium Langenberg i. Rheinl. Progr.-No. 690.

H. Pfaff, Kegelschnittsysteme am vollständigen Vierseit. Herzogl. Gymnasium Helmstedt. Progr.-No. 989.

Ich nenne nun eine Reihe von Abhandlungen, deren Stoffe zwar nicht unmittelbar im Unterricht verwertbar sind, wenigstens nicht unter normalen Umständen, die aber doch der Elementarmathematik angehören. Der Lehrer wird gelegentlich auf solche Arbeiten zurückgreifen; die eine oder andere Arbeit kann er auch dem Schüler zu privater Lektüre in die Hand geben. — Die Arbeit von Grebe streift kurz das Auftreten imaginärer Elemente in der analytischen Geometrie, um sich dann der Geometrie der Lage zuzuwenden. — Mühle bringt einige Sätze aus der additiven Zahlentheorie. — Krahmers knappe Darstellung der Teilbarkeitsregeln ist elementar, benutzt aber die Kongruenzschreibweise. — Priester vereinigt in seiner Schrift drei Aufsätze: Über die Verwandlung der Quadratwurzel aus einer ganzen Zahl in einen Kettenbruch; Anwendung der Infinitesimalrechnung bei Bestimmung der Potenzsummen der natürlichen Zahlen. Auf wieviele verschiedene Weisen läßt sich der Wert 3 M durch verschiedene Münzsorten darstellen? — Pfaff schließlich bringt eine Verallgemeinerung von Kreissätzen am vollständigen Vierseit auf Kegelschnitte.

C. Meyer, Über den ersten Differentialquotienten des logarithmischen Kurvenpotentials. Realschule Hamm. Progr.-No. 1048.

H. Hoefer, Die Integration des zweiten Gliedes in linearen Differentialgleichungen mit konstanten Koeffizienten. Friedrich-Wilhelms-Realgymnasium Stettin. Progr.-No. 1225.

H. Treu, Rotations- und Schraubenflächen konstanter positiver Totalkrümmung, sowie solche von konstanter mittlerer Krümmung. Königl. Gymnasium Nordhausen. Progr.-No. 349.

Diese Arbeiten gehören dem Gebiete der Schulmathematik nicht an. Es muß deshalb hier genügen, ihre Titel zu nennen.

Jena. W. Lietzmann.

III. Bücherbesprechungen.

Einzelbesprechungen:

Veröffentlichungen des Bundes der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Frankfurt a. M. und den Nachbarstädten. I. Heidelberg 1913. Carl Winters Universitätsbuchhandlung. 30 S. 8°.

Das stete Wachsen des Bedürfnisses nach Vereinigungen zum Schutz des humanistischen Gymnasiums ist das Anzeichen eines Gesinnungswechsels, der sich unstreitig in unserer Zeit zugunsten der alten Schulart vollzieht. Den in Berlin und Wien mit recht ansehnlicher Mitgliederzahl schon bestehenden hat sich in allerletzter Zeit (am 25. April 1913) eine solche in Darmstadt zugesellt, nachdem kurz vorher die Frankfurter begründet worden war, die mit diesem ersten Heft ihrer Veröffentlichungen vor ein weiteres Publikum tritt. Es zerfällt in zwei Teile, in deren erstem Professor Ankel-Frankfurt a. M., der Vorsitzende des Bundes, über seine Vorgeschichte, seine Ziele und seine Inauguration berichtet. Auch die Frankfurter Gemeinschaft verdankt ihren Ursprung antihumanistischen Angriffen, will aber in erster Linie nicht Kampfverein, sondern bestrebt sein, die Frage der humanistischen Bildung nach allen Seiten hin zu behandeln und die Erkenntnis zu wecken, daß es sich bei ihren Erörterungen im Grunde um ein großes Kulturproblem handelt. Die stattliche Zahl von über 400 Mitgliedern, Angehörigen der verschiedensten Stände und Berufe, mit denen sie am 6. Januar ins Leben trat, erweist am schlagendsten ihre Existenzberechtigung, und so atmen die Eröffnungsworte des Vorsitzenden und die Grüße und Wünsche der Berliner und Wiener Schwesterbünde sowie des Deutschen Gymnasialvereins frohe Zuversicht für ihre Zukunft. Dieses Vertrauen auf den Sieg der guten Sache schwingt auch als Grundton durch die Hauptrede des Gießener Universitätsprofessors Otto Immisch, die im Wortlaut wiedergegeben den zweiten Teil des Heftes bildet.

Zur Kennzeichnung seines Standpunktes stellt Immisch, der wiederholt seine Objektivität betont, folgende drei Grundsätze auf: Gleiche Berechtigung der drei höheren Schulen, das Bekenntnis zur Vorwärtsentwicklung und das Bekenntnis zu einem deutschen Humanismus. Zwar habe, so fährt er fort, die Beschäftigung mit der Antike wiederum aufgehört, eine Angelegenheit nur der Schulbank zu sein, trotzdem aber wolle er seine Erörterung weiterhin an ihre vom Gymnasium dargebotene Vermittlung anknüpfen. Hier liege der Vorzug der alten Sprachen vor allem in dem, was der Redner Transpositionsspannung nennt. Aber da er kein kritikloser Lobredner des heutigen Gymnasiums sei, müsse er feststellen, daß es sich leider in den letzten Jahrzehnten in immer steigendem Maße von der

Aufgabe loslöse, eine Vorbereitungsanstalt für die Universität zu sein. Und doch brauche diese vor allem das gymnasiale Latein und Griechisch, das bewiese die Menge kümmerlicher Ersatzmittel, die man nach dem Falle des Gymnasialmonopols habe einrichten müssen. Nur auf festem sprachlichen Fundament könne die allgemeine historische Bildung begründet sein, welche der Humanismus verleiht, und keine Freiluft- und Spielplatzpädagogik helfe über die alte Wahrheit hinweg, daß die Früchte süß, die Wurzeln aber bitter seien. In dem Wahlspruch: „Immer neu" klingt der gehaltvolle Vortrag aus, es besteht, das ist die Überzeugung des Redners, keine Gefahr einer Schmälerung des Wertes der Antike durch die neuere Altertumsforschung, er steigt im Gegenteil nur durch sie.

Soest. H. Bernhardt.

von Babo, M., Die Zukunftsschulen. Ein praktischer Vorschlag für eine völlige Neugestaltung unseres Schulwesens. Stuttgart 1914. W. Spemann. VIII u. 205 S. 2 M.

Das vorliegende Buch ist in erster Linie für die Volks- und Mittelschule bestimmt und kommt für diese Monatschrift nur insofern in Betracht, als jene Schulen Unter- und Mittelbau und Vorbedingung der höheren Schule bilden. Gleichwohl hat das Buch für höhere Schulen noch eine besondere Bedeutung, als es zahlreiche pädagogische Anregungen enthält, welche auch für unsere höheren Lehranstalten beherzigenswert erscheinen. Es ist veranlaßt durch die Klagen über Überbürdung, einseitigen Gedächtniskram, über Nervosität in unseren Schulen, Auswischung der Individualität und Unterdrückung von Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit. Der Ruf nach verständiger Berücksichtigung der Kindesnatur, nach Pflege der Individualität, Anregung zur Selbstbetätigung, Schöpfen aus der Wirklichkeit anstatt aus den Büchern, nachdenken lernen anstatt auswendig lernen u. dgl. m. hat die Verfasserin auf den Plan gerufen, zu ihrem praktischen Vorschlag nach völliger Neugestaltung unseres Schulwesens. Ob diese völlige Umgestaltung notwendig ist, vermag ich nicht zu beurteilen, da ich die Schulen, welche Verfasserin im Auge hat, zu wenig kenne. Die 63 Neuforderungen, welche M. von Babo aufstellt, fordern zu nicht geringem Teil für die höheren Schulen nichts wesentlich Neues. Man macht zwar noch nicht an allen Stellen rechten Ernst mit der Erfüllung dieser Forderungen; aber erwogen werden diese, und die praktische Pädagogik setzt sich mit ihnen doch ernsthafter auseinander, als die Verfasserin glaubt. Deshalb wird man in den Kreisen dieser Monatschrift sich gern anregen lassen durch das, was M. von Babo in maßvollen Formen an Vorschlägen bringt.

Die deutsche Unterrichts-Ausstellung. Leipzig. Quelle & Meyer. 72 S. 2 M.

Ein geschmackvoll ausgestatteter Führer zu der in Berlin Friedrichstr. 126 befindlichen deutschen Unterrichtsausstellung, die der mühevollen Arbeit des Herrn Geh. Ober-Regierungsrats Pallat zu danken ist und dem ebenso mühevollen Schaffen seiner Mitarbeiter auf den verschiedensten Gebieten, die auch zu den einzelnen Abteilungen die führenden Worte geschrieben haben. Im wesentlichen baut sich diese Ausstellung auf dem Material auf, das von der Brüsseler Ausstellung

gerettet worden ist. Ich bin überall diesen freundlichen Resten begegnet und auch den Erinnerungen an die ersten Stunden, da Bruno Paul die Pläne zum Schmuckkästchen der Brüsseler Ausstellung machte und ich die Freude hatte für die Ausstellung der höheren Schulen die ersten Gedanken mit ihm, den Gebrüdern Johannesson, Direktor Stoewer, Professor Schoenichen, Professor Ficker und anderen Herren der Verwirklichung zuzuführen. Ein Schmuckkästchen ist ja nun diese Ausstellung in der Friedrichstraße gerade nicht; aber die erfreuliche Grundlage für ein Schulmuseum ist da und die Umsiedelung nach der Potsdamerstraße wird die Ausstellung in eine freundlichere Umgebung bringen. Möchte ein Frieden, und zwar ein recht einträglicher, die Mittel schaffen, die schöne äußere Fassung der Ausstellung in Zukunft noch mehr zu heben und sie prächtig zu füllen.

Berlin. A. Matthias.

Jahrbücher der Philosophie. Eine kritische Übersicht der Philosophie der Gegenwart. Herausgegeben in Gemeinschaft mit zahlreichen Fachgenossen von Max Frischeisen-Köhler. I. Jahrgang. Berlin 1913. E. S. Mittler & Sohn. IX u. 384 S. 8 M.

Die Zeichen mehren sich dafür, daß sich die verschiedenen Richtungen der Philosophie zu einer Hauptrichtung (dem Idealismus) vereinigen und daß sie zu einer gegenseitigen Verständigung infolgedessen bereit sind. Lebhaft geht die Diskussion hin und her — die verschiedenen „Schulen" fördern einander durch ihre Kritiken, jedes neue Buch bringt eine Weiterbildung und Umbildung — die Gemeinsamkeiten werden sichtbar. Dem Werke der Verständigung wollen ganz bewußt die neuen Jahrbücher dienen — sie sind nicht als Organ einer bestimmten Richtung gedacht (wie die Jahrbücher von Husserl), sie sollen auch nicht rein bibliographisch sein (wie Ruges Philosophie der Gegenwart), sondern sie geben kritische Übersichten über die verschiedenen Gebiete der Philosophie nach dem Stande der jüngsten Literatur. Die Mitarbeiter kommen aus allen „Lagern" der Philosophie — sie eint aber, wie der Herausgeber sagt, „der Gedanke, daß Philosophie eine einigende lebendige Kraft von zentraler Bedeutung ist, die in Ergänzung der Spezialwissenschaften stets zum Ganzen strebt, aber nur in ständiger Wechselwirkung mit dem Leben und den Fachwissenschaften fruchtbar bleibt". Und wenn er dann weiter sagt: „Auch bei einer Philosophie der Kultur bleiben wir nicht stehen, sondern unverkennbar erheben sich allenthalben Ansätze zur Bildung von Vorstellungen über den allgemeinsten Zusammenhang der Dinge, erheben sich deutlich erkennbare Ansätze zur Begründung einer wieder alles umfassenden Weltanschauung . . .", dann können wir ihm nur freudig zustimmen und das in diesem Geiste unternommene Werk mit voller Sympathie begrüßen. Mit organisatorischem Geschick, wie es sich schon bei dem Sammelband „Weltanschauung" zeigte, hat Frischeisen-Köhler diesen ersten Band zusammengestellt. Diesmal sind berücksichtigt: Erkenntnistheorie, Naturphilosophie, Psychologie, Geschichtsphilosophie, Soziologie und Ästhetik — die Namen der Berichterstatter bürgen für die Güte der Arbeiten: Cassirer, Hönigswald, Laue, J. Schultz, J. Cohn, A Messer, Mehlis, O. Spann, Utitz haben neben dem Herausgeber mitgewirkt. Besonders wichtig und tiefgreifend ist der Bericht von Julius Schultz über „Philosophie

des Organischen" — eine gewaltige Literatur ist hier bewältigt, und Schultz bleibt nie an der Oberfläche. Der folgende Band der Jahrbücher soll der praktischen Philosophie gewidmet sein — wir können ihm nach dem guten Ausfall des ersten nur mit Freude entgegensehen.

Ziehen, Theodor, Erkenntnistheorie auf psychophysiologischer und physikalischer Grundlage. Mit 8 Abbildungen. Jena 1913. G. Fischer. XI u. 571 S. 18 M.

Die eingehende Besprechung dieses schweren, rein fachgelehrten Werkes gehört in eine Fachzeitschrift. Hier nur folgendes: mit großer Energie und Klarheit hat Ziehen den Gegenstand behandelt und an vielen Punkten durch die peinliche Genauigkeit seines Forschens unsere Einsicht erweitert. Dazu half ihm z. T. die von ihm dauernd angewandte Buchstabenbezeichnung, die natürlich zuerst einige Schwierigkeiten macht (weil wir das in der Philosophie nicht gewöhnt sind), die mir aber durchaus berechtigt und nützlich erscheint, gerade für diesen schwierigen Gegenstand. Wer etwas Interesse an dem behandelten Thema hat, wird sich durch die Buchstaben nicht abschrecken lassen, zumal Ziehen das möglichste für das Verständnis seiner Bezeichnungen tut. Als Ziel dieser Erkenntnistheorie erscheint nicht — wie sonst oft — eine Theorie der Gewißheit, sondern die Bildung einer allgemeinen, widerspruchsfreien Vorstellung des Gegebenen (Gignomene) und seiner Veränderungen. Das erste Buch bringt eine sehr ins Detail gehende Erkenntnistheorie der Empfindungen, das zweite eine der Vorstellungen und der Assoziation. Das dritte behandelt: Erkenntnistheoretische Gewißheit, Ziel und Methode der Erkenntnistheorie. In Anmerkungen setzt sich Ziehen in eindringendster Gelehrsamkeit mit alten und neuen Philosophen auseinander. Am Schluß faßt er kurz seine Stellung zusammen. Danach können wir folgendes sagen: Ziehen ist Skeptiker, insofern er keine absolute oder assertorische Erkenntnis zugibt. Er ist Positivist im strengsten Sinne, insofern er bei dem unmittelbar Gegebenen (Empfindungen und Vorstellungen) stehen bleibt. Er ist Sensualist, indem er alle Vorstellungen aus den Empfindungen abzuleiten sucht. Immanent ist seine Erkenntnistheorie, da sie hinter dem Gegebenen kein Sein kennt. Ich erkläre offen, daß ich diese sämtlichen Positionen für nicht richtig halte und in jedem Punkte die gegenteilige Ansicht vertrete — doch ist natürlich hier und einem so umfangreichen Werke gegenüber eine Diskussion unangebracht. Ich möchte aber doch auf die vorzügliche Kritik des Positivismus durch Oswald Külpe in seiner kleinen „Philosophie der Gegenwart" hinweisen. Jedenfalls ist der allgemeine Standpunkt für Ziehens Leistungen im einzelnen nicht maßgebend, und ich erkläre nochmals, daß viel aus dem Buche zu lernen ist.

Münster i. W. Otto Braun.

Vorländer, Karl, Immanuel Kants Leben. Leipzig 1911. Felix Meiner. 223 S. 3 M.

In mehreren Werken über die Lehre Kants wird wohl als Einleitung ein Lebensbild des Philosophen gegeben, aber Sonderdarstellungen seines Lebens sind in den letzten Jahrzehnten nicht erschienen. Die letzte, siebzig Jahre alt und nicht

ohne Ungenauigkeiten, rührt von F. W. Schubert her: „Immanuel Kants Biographie" (Leipzig 1842). So füllt das vorliegende Buch eine wirkliche Lücke aus, dies um so mehr, als die Kantforschung, auch die lebensgeschichtliche, inzwischen durch die Veröffentlichung des Briefwechsels (in der Akademieausgabe) und durch zahlreiche Mitteilungen und Aufsätze (besonders in der Altpreußischen Monatschrift und den Kantstudien) vielfach gefördert worden ist. Der Verfasser hat alle erreichbaren Quellen sorgsam und mit prüfendem Blick benutzt — von Borowski, Jachmann, Wasianski bis zu den neuesten Erscheinungen — und den weit ausgedehnten Stoff zu einer inhaltreichen und klaren Gesamtdarstellung verarbeitet. So einfach das Leben Kants verlaufen ist und so wenig äußere Erschütterungen es zeigt, so ist es doch nicht ohne innere Bewegung, und auch da, wo es still dahinströmt, wird jeder, der an der Geschichte des deutschen Geistes Anteil nimmt, es gern aufmerksam und mit Andacht beobachten.

Gründlich und schlicht, wie das Wesen dieses Denkers war, ist die Darstellung, die Vorländer hier von seinem Leben gibt. So begleiten wir, von kundiger Hand geführt, den Philosophen vom Elternhaus und von der Schulzeit durch die Universitäts- und Hauslehrerjahre, durch das lange Privatdozententum bis auf die Höhe seines Schaffens und weiter bis zum Ermatten und Erlöschen seiner Kraft. Alle Seiten seines äußeren Daseins werden zuverlässig und lichtvoll dargestellt: seine Lebensweise im Studierzimmer und unter Menschen, im Amt und im geselligen Umgang, seine persönlichen Beziehungen und sein brieflicher Verkehr. Aufs glücklichste hiermit verwoben ist die Schilderung seines Charakters; die Leser werden gerade für diese dem Verfasser besonders dankbar sein und gern zu d e n Seiten des Buches zurückkehren, auf denen der Meister des Gedankens ihnen zugleich in seiner menschlichen Größe entgegentritt, trotz aller Entbehrungen und in allen Lebenslagen aufrecht und sicher seinen Weg gehend, bei allem Ruhm schlicht und bescheiden, ein teilnehmender Freund, ein guter Mensch.

Etwas freilich wird man in dem sonst so inhaltreichen Bande vielleicht vermissen. Wenn wir auch kurz erfahren, wie sich die allgemeine Welt- und Lebensanschauung Kants gebildet hat, so unterrichtet das Buch doch nicht über die Entwicklung auf seinem eigensten Gebiet, seinen philosophischen Werdegang und die damit zusammenhängende Entstehungsgeschichte seiner Werke. Eine Ausnahme ist nur bei einer Reihe von Aufsätzen der vorkritischen Zeit gemacht; für die andern und wichtigeren verweist der Verfasser auf die Einleitungen zu den Kantausgaben desselben Verlages, die der Mehrzahl nach von ihm selbst in vortrefflicher Weise veröffentlicht sind. Aber auch hier, dünkt mich, könnte und müßte die philosophische Entwicklung Kants berücksichtigt werden. Gehört sie nicht auch in eine Darstellung seines Lebens als dessen wichtigste Äußerung? Wäre es nicht möglich gewesen, ohne daß Einzeluntersuchungen angestellt zu werden brauchten, in kurzen Zügen wenigstens die Grundlinien zu entwerfen? Wenn der Verfasser von Rousseaus Einfluß auf Kants Lebensanschauung spricht, warum dann beispielsweise nicht auch und mit noch größerem Recht davon, wie Kant durch Hume aus dem dogmatischen Schlummer geweckt wurde? Kann nicht in einer Lebensgeschichte das entscheidende Erlebnis einen hervorragenden Platz beanspruchen? Nicht eine Erörterung der Lehren im einzelnen, wohl aber ein Bild ihres Entstehens, Wachsens und Reifens wäre wohl am Platze gewesen.

Der Verfasser hat diesen Einwand, wie man aus dem Vorwort sieht, im voraus erwogen; er hat einen andern Standpunkt gewählt. Von diesem aus beurteilt, verdient sein Buch uneingeschränktes Lob. Hoffentlich wird es wenig Lehrerbüchereien geben, in denen dies Werk nicht zu finden ist. Auch reiferen Schülern kann es wertvolle Führerdienste leisten.

Berlin-Schöneberg. Heinrich Brömse.

Dürr, Ernst, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig 1914. Quelle & Meyer. VII u. 220 S. 4,20 M.

Die erste Auflage des Dürrschen Buches hat schon freundliche Aufnahme gefunden, weil hier nicht ohne schätzenswerten Erfolg aus der wissenschaftlichen Psychologie eine lebensfrische Disziplin zu machen versucht wird und den Ergebnissen psychologischer Analyse eine gewisse praktische Fruchtbarkeit verliehen wird. Die neue Auflage hat an vielen Stellen gewonnen durch Herausarbeitung zu größerer Klarheit und durch Benutzung der neuen Forschungsergebnisse. Auch die Literaturangaben sind so vollständig, daß sie den neuesten Stand der Forschung wiedergeben.

Deutsche Reden in schwerer Zeit, gehalten von Professoren an der Universität Berlin v. Wilamowitz-Moellendorff, Roethe, v. Gierke, Delbrück, Lasson, v. Harnack, Kahl, Riehl, Kipp, Sering, Deissmann, v. Liszt. Herausgegeben von der Zentralstelle für Volkswohlfahrt und dem Verein für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern. Berlin 1914. Carl Heymanns Verlag. XII u. 350 S. 4 M.

Was das Buch bringt, sagt der Titel. Die erste Rede von Wilamowitz ist Jahrgang XIII S. 623 dieser Monatschrift bereits gewürdigt. In demselben Geist gehalten sind die übrigen. Sie eignen sich besonders dazu in Weihestunden, die den Erfolgen unserer kämpfenden Brüder in Ost und West gewidmet sind, vorgelesen zu werden. Der Jugend wird es besser tun, solchen Worten bei Siegesfeiern zu lauschen, als arbeitslos die Straßen der Stadt zu belästigen durch ihr Umherstreifen.

Dich will ich preisen, Vaterland. Deutscher Heldensang 1813 bis 1914. Herausgegeben von Paul Friedrich und Albert Ritter. Berlin und Leipzig. Wilhelm Bornträger. 238 S.

Es ist keine gewöhnliche Auswahl, die hier vor uns liegt. Geschmack und dichterisches Verständnis haben die Wahl geleitet und für die geschickte Anordnung gesorgt. Paul Friedrich hat selbst einige Gedichte beigesteuert, die zeigen, daß er Kunst nicht nur zu werten, sondern auch zu üben versteht.

Sein Nachwort über „Die Poesie des Krieges" beweist, daß er die Kriegspoesie von heute und gestern kennt und tiefergehende Studien auf diesem Gebiet in schwerer und großer Zeit in weiterem Umfange getrieben hat. Also ein anerkennenswertes Buch, für unsere Jugend besonders geeignet.

Berlin. A. Matthias.

Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, Bd. I Abt. 3. Kritik und Hermeneutik nebst Abriß des antiken Buchwesen, 3. Auflage von Th. Birt. München 1913. C. H. Beck. II u. 395 S. Lex. 8°. 7,50 M.

Es ist durchaus begreiflich, daß ein Gelehrter vom Range Birts bei der Neuauflage einer fremden Arbeit es vorzog, statt einer durchgreifenden Revision, ein neues Werk zu schreiben, zumal wenn er das Thema seit Jahren in Vorlesungen behandelt hatte und der Überzeugung ist, etwas Besseres an die Stelle des Alten setzen zu können, denn nur unter dieser stillschweigenden Voraussetzung kann eine völlige Neubearbeitung ihre Existenzberechtigung erweisen. Ich bedaure es aber aussprechen zu müssen, daß die Ausführung hinter meinen Erwartungen zurückgeblieben ist. Der vortreffliche Leitfaden von Blaß war nach zwei Dezennien gewiß in mannigfacher Weise verbesserungsbedürftig, namentlich waren bei ihm das ‚*exemplis docere*' und die Literaturangaben auf ein Minimum beschränkt, aber seine Beispiele waren sorgfältig ausgewählt und hatten daher — eine unerläßliche Vorbedingung in einem Werke dieser Art — durchweg paradigmatischen Wert. Sie waren ihm eben nur Mittel zum Zweck. Seine Hauptaufgabe sah er mit Recht darin, dem Anfänger alle in Betracht kommenden methodologischen Gesichtspunkte in einer verständlichen und lehrreichen Weise vorzuführen.

Wenn wir von dem notwendigen, tralatizischen Material absehen, bietet uns nun Birt, statt einer durch Musterbeispiele erläuterten Darstellung, in geradezu kaleidoskopischer Unordnung viele hundert Stellen, an denen Fragen der „niederen" Kritik, der „niederen" und höheren Hermeneutik, Emendation und höheren Kritik erörtert werden. Es sind umfangreiche, über die ganze antike Literatur sich erstreckende Collectanea, die Birt in einem langen Gelehrtenleben gesammelt und die nun wie Miszellen in einer Fachzeitschrift an uns vorüberziehen. Von den Glanzleistungen der Koryphäen unserer Wissenschaft erfährt man gar nichts, nur ganz versteckt taucht hie und da einmal ein berühmter Name auf. Ein mit den cruces der antiken Literatur vertrauter Gelehrter wird gewiß an manchen von diesen Birtiana seine Freude haben, denn unter seinen λύσεις sind nicht wenige geistreich und überzeugend. Weit zahlreicher sind aber die Vorschläge und Interpretationen, die, obwohl mit einer apodiktischen Sicherheit vorgetragen, höchst problematischer Natur, ja oft nachweisbar falsch sind und die daher dem philologischen Tiro, für den das Buch doch bestimmt ist, ein trügerisches Bild methodischer und gesunder Forschung vorgaukeln. Den Stempel seiner Provenienz trägt das Buch sowohl in seinem Stil wie in mannigfachen Einzelheiten an der Stirn. Das wäre an sich ja kein Fehler, aber wenn es auch beispielsweise nicht unangebracht sein mag, eine akademische Vorlesung mit Erörterungen über *testes* = *tesliculi*, den Sinn von *penis purus* (S. 166) und Arist. Vesp. 1342 zu würzen oder mit Übersetzungsblüten der Tertia, wie „*tu canis, Du Hund*", zu beleben, so ist derartiges in einem wissenschaftlichen Buche nicht eben geschmackvoll, geschweige denn notwendig. Der mir zugemessene enge Raum verbietet es, auch nur entfernt alle meine Bedenken im einzelnen und allgemeinen hier aufzuzählen oder gar zu erörtern. Ich muß mich auf eine ganz kleine Blütenlese beschränken, bin aber gern bereit dem Verfasser meine sämtlichen monenda für eine eventuelle neue Auflage, die bei der Popularität, die das Müllersche Handbuch mit Recht genießt, doch wohl nicht ausbleiben wird, zur Verfügung zu stellen.

S. 69: „Wer Dichter interpretieren will, muß auch die Verstechnik, deren sie sich bedienen, beurteilen und er ist auf das Studium der Metrik zu verweisen". und nun folgen 11 Seiten ziemlich heterogenen Inhalts und in bunter Reihenfolge, als da sind: Saturnier, Reim, offene Kürzung in Hebung, Meidung des Reims, Alliteration, Meidung kleiner Wörter, Kakophonien, Sigmatismus, Mytacismus, Veränderung der Prosodie, Prosastil, Prosarhythmus! Die Relevanz dieser zum Teil oberflächlichen Bemerkungen ist selbst unter der Rubrik der „niederen, formalen Hermeneutik" nicht recht ersichtlich, aber der Verfasser wollte augenscheinlich seinen Zuhörern und jetzt seinen Lesern aus dem Schatze seines Wissens auch über diese Dinge etwas mitteilen. Wenn nun aber einmal doch in einem Kapitel über Metrik auch über den prosaischen Numerus gehandelt werden sollte, so ist es unbegreiflich, daß Norden (1898) und Zielinski (1904), von anderen zu schweigen, auch nicht mit einer Silbe erwähnt werden. Dies kann natürlich nicht damit entschuldigt werden, daß das Buch etwa um 1909 fertig war, über dieses Jahr gehen nämlich überhaupt nur verschwindend wenige Literaturangaben hinaus, und auch diese sind vermutlich erst während des Druckes, einige andere in den Nachträgen (S. 377—382), hinzugefügt worden. Dagegen werden nicht weniger als 41 Marburger Dissertationen gewissenhaft gebucht. S. 88 f.: Unter „historische Interpretation" wird auf $1^1/_2$ Seiten eine Dissertationsthese des Verfassers zu beweisen versucht, daß ὅμηρος der Blinde heiße. So bekanntlich schon Ps. Herod. de vita Homeri 13. Die „Blinden" seien nämlich eine Sängerzunft gewesen und später in der e i n e n Figur des Homer gleichsam zusammengefaßt! Was soll das alles hier, selbst wenn diese Hypothese über allem Zweifel erhaben wäre? S. 104: Aus Ter. Eun. prol. 25 *Colacem esse Naevi et Plauti veterem fabulam* wird der Schluß gezogen, daß Naevins und Plautus den Colax gemeinsam verfaßt hätten, da sonst *Colaces . . . veteres fabulas* oder *et Naevi et Plauti* verlangt würde. Als ob man nicht z. B. sagen könnte: „Die Elektra ist ein altes Drama des Sophokles und des Euripides" (*Electram esse Sophoclis et Euripidis veterem fabulam*), wo jene Schlußfolgerung absurd wäre. Die Hypothese ist übrigens gar nicht einmal neu, sondern schon von W. S. Teuffel vertreten worden. S. 117: Der berühmte Widerspruch zwischen Hom. Jl. 5, 576 u. 658, wo der totgesagte Pylaimenes wieder auflebt, wird durch analoge Versehen in zwei Dramen — Birts entschuldigt! S. 140: Das große und so lehrreiche Kapitel der Haplo- und Dittographie wird auf e i n e r Seite abgefertigt! Die Reihenfolge der Beispiele, wie in dem ganzen Buche, ist durchaus willkürlich (Martial, Plautus, Pausanias, Turpilius, Plinius, Plautus, Vita Aristotelis, Lygdamus, Xenophon, Sophokles!) und selbst diese Belege sind nicht alle einwandfrei. So wird zu Lygd. 6,3 *aufer et ipse meum pariter medicando dolorem* (*A, medicande* ς) bemerkt, *medicandŏ* ist unmöglich, die erste Silbe von *dolorem* ist eben doppelt geschrieben". Was soll der junge Leser, der den Sachverhalt doch wohl kaum kennt, damit anfangen? Die anerkannt richtige Lesart (Waardenburg) ist nämlich *patera medicante dolorem*, — jenes metrisch falsche „*do*" ist also gar keine Dittographie, sondern zweifellos durch „Angleichung" entstanden. Dittographien fügen stets überflüssige, sinnlose Silben oder Buchstaben hinzu. S. 141: Soph. Oed. Rex 1505 ist Birts παραλίπης, statt παρίδης, gewiß eine geistreiche Verbesserung, aber durch Haplographie ist die überlieferte Lesart

nicht zu erklären. S. 144: Zu Tac. dial. 8 wird nach „*non minus*" ergänzt „*nominatos*". Palaeographisch wäre dagegen nichts einzuwenden. Die häßliche Paronomasie, die sich mit dem folgenden „*nati*" ergibt — sie erinnert lebhaft an das berüchtigte „*fortunatam natam*" Ciceros — genügt aber, um auch diese Konjektur als hinfällig zu erweisen. Ebd. dial. 15 wird die angebliche Lücke nach „*tempore*" mit „*parem*" ausgefüllt. Diese Konjektur stammt, was Birt entgangen, von Lipsius. Derart sind die Musterbeispiele beschaffen, die für die Ergänzung von Lücken im Texte erwähnt werden. Wie leicht wäre es hier gewesen, sichere Beispiele glänzender Ergänzungen anzuführen. *Coniecturae palmares* nicht Birtscher Provenienz werden aber durchgängig gleichsam boykottiert. S. 146 (s. Zusätze S. 379): Über die Lücke in Tac. dial. 34 (lies 35) soll Barwick „aufklärend" gehandelt haben. S. zu all diesen Dialogusstellen meine Prol. S. 138 und Anm. S. 232, 289. S. 190—194 ist dem Nachweis gewidmet, daß der Ödipus Rex „ein Stück der εὐσέβεια" sei. Diese sehr plausible Ansicht ist aber gar nicht neu — so schon lange vor Birt und Sudhaus, z. B. Campbell — und die lange Erörterung ist lediglich durch die Ausgabe von E. Bruhn hervorgerufen. Derartige Exkurse sprengen den Rahmen eines Grundrisses, so passend sie in einer Vorlesung oder in einer Fachzeitschrift als unabhängiger Beitrag untergebracht wären. In den Berichtigungen (S. 380) glaubt Birt dem Thesaurus noch nachträglich einen Hieb versetzen zu müssen: „Ich möchte noch bemerken, daß die auffällige Wendung *deponere oculos* bei Hor. Od. 1, 36, 18 im Thes. l. lat. keine Beachtung gefunden und nicht angeführt ist." Die Stelle steht aber an ihrem richtigen Orte, Bd. V 581, 39!

Doch ich breche ab. Das Buch enthält in der Hauptsache eine quantitativ imposante Beispielsammlung Birtscher Erklärungen und Konjekturen, die selten ganz einwandfrei sind und die jedenfalls strengster Sichtung bedürfen, wenn anders das Werk den Ansprüchen genügen soll, die man heute an eine praktische und methodische Einführung in zwei so unentbehrliche Hilfsdisziplinen, wie es die Textkritik und Hermeneutik sind, zu stellen berechtigt ist.

Es folgt der Abriß über das antike Buchwesen (S. 245—376) und man ist unwillkürlich versucht auszurufen: „Wie ganz anders wirkt dies Zeichen auf mich ein." Hier spricht aber auch der berufenste Kenner dieses ebenso interessanten, wie schwierigen Gebiets. Auf knappem Raum ist alles Wissenswerte zusammengedrängt, und ich stehe nicht an, diese kurze Darstellung für die beste über den Gegenstand, die wir zurzeit besitzen, zu erklären. Diese Tatsache sollte aber Birt nicht der Verpflichtung überheben, der Wissenschaft eine Neuauflage seines epochemachenden Buches „Das antike Buchwesen" zu schenken, in die dann auch seine nicht minder vortreffliche Arbeit neueren Datums „Die Buchrolle in der Kunst" verarbeitet werden müßte.

München. Alfred Gudeman.

Mutschmann, Hermann, Tendenz, Aufbau und Quellen der Schrift vom Erhabenen. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 113 S. geh. 2,60 M.

Bisher ist, wie der Verfasser feststellt, niemals der ernstliche Versuch gemacht worden, die Schrift vom Erhabenen in ihren literatur-historischen Zusammenhang

einzureihen, wenn man absieht von ihrer zeitlichen Fixierung durch Kaibel. Hier baut Mutschmann weiter, indem er zuerst die Tendenz der Schrift ins richtige Licht setzt. Er liefert den überzeugenden Nachweis, daß es sich bei der Polemik des Anonymus gegen Cäcilius nicht um das Duell zweier Rhetoren über kritische Fragen, auch nicht um den Kampf eines feinsinnigen Ästheten gegen einen Banausen handelt, sondern um einen tiefen, prinzipiellen Gegensatz. Platon gegen Lysias heißt die Parole.

Der Anonymus, der die Schrift περὶ ὕψους verfaßt hat, ist alles andere als ein unselbständiger Kopf; er verdankt weder den größten Teil seines Materials dem von ihm bekämpften Cäcilius, noch läßt er sich in der Disposition von diesem beeinflussen. Seine Schrift ist vielmehr auf das vortrefflichste durchdacht und logisch aufgebaut. Die Frage, wo hat der Anonymus, der dem Cäcilius einen schweren Vorwurf daraus macht, daß er die zweite Quelle des Erhabenen, das πάθος, nicht berücksichtigte, selbst darüber gehandelt, wird unter Berücksichtigung der antiken Bücherverhältnisse dahin beantwortet: Der Anonymus sah ein, daß er den Rahmen der vorliegenden Schrift — von der übrigens am Schluß nur einige Zeilen fehlen — gesprengt haben würde, wenn er diese wichtige zweite Quelle des Erhabenen so eingehend, wie es ihrer Bedeutung entspricht, behandelt hätte. Wir müssen annehmen, daß der Anonymus seinem ὑπόμνημα (Essay) περὶ ὕψους ein zweites ὑπόμνημα περὶ πάθους an die Seite gestellt hat. Wer die betreffenden Abschnitte bei Mutschmann liest, muß ihm beipflichten. Seine Gedankengänge sind überaus scharfsinnig und überbrücken einleuchtend die in der Schrift περὶ ὕψους vorhandenen Lücken, indem sie gleichzeitig den Text vortrefflich erläutern. Der Schluß des zweiten Teiles enthält eine kurze Analyse der Schrift, die in den Hauptpunkten mit der Analyse H. F. Müllers übereinstimmt. Der dritte Teil behandelt die Quellenfrage und wendet sich scharf gegen die bisher herrschende Anschauung, als sei das Werk περὶ ὕψους als das Produkt eines eigenartigen, nur auf sich beruhenden Genies anzusprechen. Da der Anonymus um die Mitte des I. nachchristlichen Jahrhunderts lebte, so steht er am Ende einer fast 500 jährigen rhetorischen und literarkritischen Tradition. Er ist ein Epigone, aber ein höchst geistvoller, von unbestreitbarer Belesenheit, der Mittelmäßigkeit eines Cäcilius weit überlegen, der sich erkühnt hatte, Lysias über Plato zu stellen. Die Schrift vom Erhabenen ist nur der Überrest einer gewaltigen sprach- und stilkritischen Literatur, die im Altertume vorhanden gewesen sein muß; sie ist einzureihen in die literarischen Fehden, die zwischen den Schulen des Apollodorus, der der Lehrer des Augustus war, und des Theodorus, der den Tiberius unterwiesen hat, ausgefochten worden sind. Der Anonymus gehört zur Schule des Theodorus, der es bestritt, daß sich die Fülle der Erscheinungen in starre Regeln fassen läßt, und lehrt, daß das eigene Ermessen des praktischen Redners über das Zuverlässige und Angemessene von Fall zu Fall zu befinden habe, ohne aber die τέχνη gänzlich zu verwerfen. Die Apollodoreer dagegen sind die Verfechter eines extrem doktrinären Prinzipes und fordern eine τέχνη, die jede individuelle Schattierung ausschließt. Was sich bei Cäcilius und dem Anonymus Gemeinschaftliches findet, liegt hinter den beiden Schulstiftern und führt in die Werkstätten der pergamenisch-rhodischen Rhetorik. Die Einzelheiten möge man selbst nachlesen. Daß der Anonymus in

philosophischer Hinsicht stark von der Stoa beeinflußt ist, hatte schon P. Otto nachgewiesen.

Quis leget haec? Diese Frage hat sich dem gelehrten Verfasser beim Niederschreiben aufgedrängt. Ich hoffe, daß recht viele sein Buch lesen. Es macht Freude, auf eine so feinsinnige Abhandlung aufmerksam zu machen.

Hannover. R. Mücke.

Römische Komödien, Deutsch von C. Bardt. II. Band. 2. Aufl. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. XV u. 328 S. geb. 6 M.

Der erste Band von Bardts Römischen Komödien ist im Jahrgang III S. 333 f. dieser Monatschrift und im Jahrgang VIII S. 698, der zweite Band im Jahrgang VI S. 560 f. ausführlich besprochen worden. Hinzugekommen ist jetzt im zweiten Bande der Mercator (Vater und Sohn). Was in den früheren Besprechungen gesagt ist, behält seine Gültigkeit; hinzuzufügen ist nichts. Was Bardt von sich selber bemerkt, darf der Rezensent bestätigen: das neu hinzugekommene Werk beweist, daß Bardt auch bei der Übersetzung des Mercator seiner Kunst und Ursprünglichkeit treu geblieben ist, die feind jeder Routine Oberflächlichkeit und Alltäglichkeit von sich fern zu halten weiß.

Delbrück, Hans, Regierung und Volkswille. Eine akademische Vorlesung. Berlin 1914. Georg Stilke. 205 S. 1,20 M.

Hans Delbrück hat vor zwei Jahren auf Bitte von Studenten eine akademische Vorlesung über Parteien und Parteiregierung gehalten und diese Vorlesung hier und da ergänzt, in sie manches von seinen Vorlesungen hineinverwebt und sie unter dem Titel „Regierung und Volkswille" nunmehr der Öffentlichkeit übergeben.

Das Wesen der echten Geschichtsschreibung sieht der Verfasser in der reinen Betrachtung des Geschehenen; ihr Zweck besteht zunächst nicht darin, aus der Geschichte Lehren zu ziehen für das praktische Handeln. Das scheint ihm aber nicht auszuschließen, daß klare Einsicht in den Ursprung und das Werden der gegenwärtigen Zustände ein unschätzbares Hilfsmittel ist, die Gegenwart zu verstehen und den politischen Blick sich schärfen zu lassen für das, was heute ist und was aus den geschichtlichen Ergebnissen in Zukunft werden wird, und dadurch den Willen zur Tat uns zu stärken. — Kurzum, die „reine Betrachtung" ist ganz schön und gut; wertvoll wird sie erst durch ihre Beachtung und ihre Ausnutzung für die — sagen wir einmal — staatsbürgerliche Erziehung unserer eigenen Persönlichkeit und der heranwachsenden Jugend, die uns anvertraut ist. — Zu diesem Zwecke ist Delbrücks Buch so recht geschaffen. Es liest sich lebendig, weil es dem lebendigen Wort entstammt; auch deshalb lebendig, weil Delbrück als Freund des Widerspruchs zum Widerspruche mannigfach reizt, Widerspruch aber den Leser vor Langeweile bewahrt und produktiv im Denken macht.

Es sind viele Fragen, die der Verfasser behandelt. Man braucht nur am Register nach Lesung des Buches sich zu überzeugen, welch reiches Feld man durchwandert hat. Delbrück kommt zu dem Ergebnis, daß außer Deutschland alle europäischen Großmächte und Amerika schweren inneren politischen Gefahren entgegengehen, indem sie der natürlichen, in ihrer besonderen Entwicklung be-

dingten Einseitigkeit ihres Verfassungslebens zu verfallen drohen, Deutschland aber die Kräfte der Gesundheit besitze. Der Massenkraft des Volkes sei hier eine freie Betätigung eröffnet und neben dieser Volkskraft sei eine ebenso starke Wurzel der Kraft vorhanden: das auf eigenes Recht gegründete Fürstentum mit seinen selbst geschaffenen Stützen der Armee und dem Beamtentum. Diesen Dualismus der Verfassung sieht Delbrück als den Segen unserer Zukunft an. Er hat recht. Nur darf ich eins hinzufügen. Die „selbstgeschaffene Armee" ist doch nicht nur ein Fürstenwerk; sie entstammt auch dem mächtigen Volkswillen, der in Männern wie Scharnhorst, Boyen, Clausewitz, Grolmann und Gneisenau sich offenbarte, welche die preußische Armee in Einklang brachten mit der neuen Zeit und ihren großen Forderungen an ernste Bildung, geistige Frische und den Willen des Volkes. Das zeigt sich in unseren großen Tagen, wie Regierung und Volkswillen harmonisch zusammenfließen in dem „Volke in Waffen". Das törichte Ausland nennt das „Militarismus", weil es keine blasse Ahnung hat von der deutschen Volksseele in welcher Regierung und Volkswillen in schöner Einheit zusammenstimmen und, so Gott will, im künftigen Frieden schöner zusammenklingen werden, als in verflossener Friedenszeit.

Berlin. A. Matthias.

Mollat, G., Volkswirtschaftliches Quellenbuch. Vierte, erweiterte und vermehrte Auflage. Osterwieck 1913. A. W. Zickfeldt. XXVIII u. 654 S. gr. 8°. geb. 4,50 M.

Dieses mit Recht weitverbreitete Buch erschien zuerst 1905 unter dem Titel „Volkswirtschaftliches Lesebuch für Kaufleute"; bei der zweiten Auflage 1906 fehlte der Zusatz „für Kaufleute", und 1910 ward das Lesebuch umgetauft in ein Quellenbuch (wobei man weniger an Quellen im ursprünglichen Sinne als an Darstellungen zu denken hat). Jetzt ist es beträchtlich erweitert und vermehrt worden: die Zahl der zu Worte kommenden einzelnen. an Bedeutung recht verschiedenen Persönlichkeiten und der Körperschaften ist von 134 auf 161 — darunter 38 neue — und die der Aufsätze von 206 auf 226 — darunter 55 neue — gestiegen, so daß der Umfang des Werkes um 90 Seiten zugenommen hat. Der Herausgeber, Syndikus der Handelskammer und des Berg- und Hüttenmännischen Vereins in Siegen, bezweckt eine Einführung in die Geschichte, die Theorie und die Praxis von Handel, Industrie und Verkehr. Sein Hilfsmittel zerfällt in folgende sechs Teile mit vielen Unterabschnitten: Deutsche Volkswirte, Kaufleute und Industrielle (bis S. 37); Handel (bis S. 359); Industrie (bis S. 436); Weltwirtschaft und Handelspolitik (bis S. 518); Verkehr (bis S. 588); Volkswirtschaftliche Zustände in den Vereinigten Staaten von Amerika (bis S. 626).

In erster Linie soll das Quellenbuch den kaufmännischen Lehranstalten zugute kommen; deshalb werden im „Autorenverzeichnis" die amtlichen Handelsvertretungen und jetzige oder frühere Mitglieder oder Beamte amtlicher Handelsvertretungen hervorgehoben, und ein besonderer Abschnitt im dritten Teil behandelt auf dreizehn Seiten das kaufmännische Unterrichtswesen. Doch auch an „höheren" Schulen jeder Art können in Geschichte und Erdkunde manche Abschnitte des Quellenbuches schon in mittleren Klassen mit

Nutzen verwertet werden, nicht nur in der Hand des Lehrers, sondern auch, wie ich aus Erfahrung weiß, für die in dieser Monatschrift wiederholt nachdrücklich betonten kurzen, möglichst freien Berichte der Schüler über Gelesenes, wobei die stete Berücksichtigung der Erdkunde namentlich an Gymnasien dringend zu wünschen ist. Der Herausgeber hat, um die Benutzung seines Hilfsmittels recht bequem zu machen, sämtliche 226 Aufsätze übersichtlich zusammengestellt und dabei leichtere, mittelschwere und schwere unterschieden, je nachdem ihr Verständnis Fachkenntnisse überhaupt nicht voraussetzt oder sie in geringerem oder höherem Maße erfordert. Als schwere sind zwanzig, als leichtere vierundachtzig Aufsätze bezeichnet. Von diesen würden unter Umständen, wenn z. B. das deutsche Lesebuch Lücken aufweist, schon für die mittlere Stufe höherer Lehranstalten in Betracht kommen können: Jakob Fugger (Ehrenberg), die Bedeutung der Hanse (D. Schäfer), die Tulpenmanie in den Niederlanden (Wirth), die Messe in Frankfurt a. O. (Harttung), Gustav von Mevissen (Eckert), die Schwarzwälder Uhrenindustrie (Gothein), Heinrich von Stephan als Begründer des Weltpostvereins (Adresse der Ältesten der Kaufmannschaft von Berlin), die Anfänge des Eisenbahnwesens in Deutschland (Cohn), die St. Gotthardbahn (Rüngg), die sibirische Eisenbahn (Zabel), die größte Talsperre Europas (Soldau), der Suezkanal (v. Schanz), der Panamakanal (Voigt).

Mit dieser Auswahl aus den 226 Aufsätzen muß ich mich mit Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum begnügen; nur darauf sei noch hingewiesen, daß neben den glänzenden Schilderungen materieller Entwicklung die Notwendigkeit des Idealismus bei der Nationalerziehung nach Gebühr — allerdings nur auf fünf Seiten in einem Vortrage Wernickes und Mollats selbst — betont wird. Ob der zweite, sich mit dem Handel befassende Teil nicht unverhältnismäßig ausführlich ist, mögen diejenigen entscheiden, die an Handelshochschulen wirken. — Ein 26 Seiten umfassendes, ebenso genaues wie übersichtliches Register macht den Beschluß; ich vermisse nur die Vorbemerkung, daß alle Städtenamen unter dem Stichworte „Handels- und Industrieplätze" zu suchen sind. — Der Standpunkt des Herausgebers wird dadurch gekennzeichnet, daß er das Vorwort vom Todestage Friedrich Lists datiert und mit Begeisterung ihn als den „modernen Moses" und den „treuen Eckart unseres Volkes und Vaterlandes" feiert; das nach der Büste von M. von Windmann (1847-48) hergestellte Lichtbild Lists ist dem Werke beigegeben. Der Wunsch Mollats, daß dies Quellenbuch auch fernerhin das Seinige zur Verbreitung staatskundlicher Bildung beitragen möge, wird sicherlich in Erfüllung gehen.

Görlitz. E. Stutzer.

Philipp, Albrecht und **Kohl, Horst,** Bismarck-Kalender auf das Jahr 1915. Mit 12 Tafeln. Leipzig 1914. Dietrichsche Verlagsbuchhandlung (Theodor Weicher). XII u. 160 S. Geh. 1,25 M.

Gerade zu rechter Zeit erscheint ein prächtiger Kampfgenosse in dem bekannten Kalender auf dem Plan. Seinen Leitspruch bildet das Wort, das Bismarck am 1. April vor 20 Jahren an die Rektoren der Universitäten Deutschlands

sprach: „Kampf ist überall, ohne Kampf kein Leben, und wollen wir weiter leben, so müssen wir auch auf weitere Kämpfe gefaßt sein."

Dieses Mal kommt Bismarck zu uns als Vorkämpfer der preußischen Monarchie, wie er in der Revolutionszeit vor dem preußischen Königsthron dasteht in jugendstarker Frische gegenüber den Barrikadenhelden und den Helden der Phrase, die er mit märkischer Kraft zurückweist, wo er nur konnte; wenn's sein muß, an der Spitze seiner Schönhauser Bauern. Ein kriegerischer Geist strömt aus dem Buche uns entgegen, dessen Genuß besonders darin besteht, daß wir uns der heutigen Einigkeit von Regierung und Volkswillen freuen, die Deutschlands Stärke ausmacht, und deren Fehlen Preußens Schwäche bildete in der unseligen Revolutionszeit.

Berlin. A. Matthias.

1. **Scherls Jungdeutschland-Buch 1915.** Herausgegeben von Major Maximilian Bayer, 2. Vorsitzenden des deutschen Pfadfinderbundes. Mit einem Vorwort von Generalfeldmarschall Freih. v. d. Goltz. 2. **Scherls Jungmädchen-Buch.** Herausgegeben von Lotte Gubalke. Berlin 1915. August Scherl G. m. b. H. Preis für jeden Band 4 M.

Das hätte sich der Herausgeber des Jungdeutschland-Buches des vorigen Jahres wohl nicht träumen lassen, daß die damals so meisterhaft gezeichneten Bilder vom Kriege der Zukunft sobald schon bittere, ernste Wahrheit werden sollten! War so der vorigjährige Band gewissermaßen das Vorspiel des gewaltigen Völkerringens, so steht der soeben erschienene ganz im Banne der großen eisernen Gegenwart. Der Autor eines Jugendbuches ist heute sicher um Stoffe nicht verlegen; noch selten wohl hatte Goethes Wort: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben, und wo ihr's packt, da ist's interessant" solche Geltung wie heute. Und so haben denn auch die Verfasser des Dichters Mahnung befolgt. Aber nicht nur eitler Neugier wollen sie dienen, tief in die Seelen ihrer Leser wollen sie eingraben alle die herrlichen Gefühle von Stolz, Bewunderung, Heldensinn und Vaterlandsliebe, die der Krieg ausgelöst hat. Auch dieses Mal hat der getreue Eckart deutscher Jugend, Generalfeldmarschall von der Goltz, dem Buche ein Mahnwort zum Geleite gegeben, in dem er sie mahnt, durch Märsche in Wind und Wetter, Ausharren auf einsamen Posten und am Lagerfeuer bei einfachem, selbstbereitetem Mahle ihren Körper zu stählen für die Zeit des Kampfes und der Arbeit, die ihr bevorsteht. Zu dem militärischen Erzieher mit dem weiten Blick für die Bedürfnisse unserer Jugend gesellt sich der Erzieher vom Fach. Geheimrat Matthias zeigt der Jugend in bekannter feinsinniger Weise, wie sie aus dem großen historischen Kolleg, das die Zeit ihr liest, etwas für ihr Leben mitnehmen, wie sie den Krieg innerlich erleben soll. Vielleicht darf man das Zusammenarbeiten der beiden Männer als gutes Vorzeichen ansehen, daß so manche der Mauern, die besonders die ältere Generation der Jungdeutschland-Bewegung an unseren höheren Schulen noch baut, allmählich falle. Der Herausgeber ist als Reichsfeldmeister-Pfadfinder kein Freund von langen salbungsvollen Reden; durch praktische Beispiele zeigt er, wie unsere Jugend den Krieg miterleben soll.

Es wäre undankbar, bei den Siegestaten der Gegenwart der Väter zu vergessen, und daher werden denn Aufsätze wie der Kampf um Beaune-la-Rolande (von

Berthold) und die Feuertaufe von General von Bernhardi sehr begrüßt. Sehr zeitgemäß läßt Bleibtreu mit bekanntem Erzählertalent die Schlacht bei Belle-Alliance aufleben. Die eigennützige Handlungsweise der Engländer zeigte sich ja schon damals im rechten Lichte. Blücher hat den Sieg herbeigeführt, sie haben sich eiligst über die Lorbeeren hergemacht, England spielte dann hinterher an Napoleon die ihm geläufige Rolle des Kerkermeisters. Dem Gedächtnis des eisernen Kanzlers, der uns gebaut, was wir jetzt verteidigen müssen und dessen Geburtstag sich heuer zum hundertsten Male jährt, dienen die Aufsätze „Jung-Bismarck" und der „Bismarckfranzl". Die Erzählungen von Agnes Harder und Ludwig Rhein schöpfen aus den Kämpfen der Gegenwart und werden durch die Berichte von Augenzeugen, wie Paul Oskar Höcker (Gefechtstage bei Lille) und Karl Diem (Aus meinem Kriegstagebuch) trefflich ergänzt. Auch der Helden hinter der Front, unserer wackeren Techniker, wird gebührend gedacht. Hans Dominik zeigt, wie ein Kriegsschiff entsteht, Krupp und die Buckau-Magdeburger Werke erfahren eine durch Meisterbilder von Arthur Kampf unterstützte anschauliche Würdigung. Die spannende humorvolle Erzählung von Hans Schliefer: „Ein Abenteuer unter Tage" führt spielend in das Reich der schwarzen Diamanten. Es berührt wohltuend, daß auch unsere treuen Waffenbrüder, die Helden unter dem Doppeladler, nicht vergessen sind. „Die weiße Brigade" von W. Urban schildert das Ringen auf dem serbischen Kriegsschauplatz. Sven Hedin darf heute in einem Jugendbuch nicht fehlen, er kann der deutschen Jugend Kipling ersetzen. Hermann Löns, den es nicht zu Hause hielt, als das Halali der Schlachttrompete zur blutigen Jagd rief, spricht hier zum letzten Male zur Jugend. Sein Heldentod gibt ihm dazu noch ein Recht mehr. Damit die Leser von der Tragik des Krieges nicht erdrückt werden, kommt auch der Humor zu seinem Rechte, und da ist an erster Stelle wieder Major Bayer zu nennen, dessen Geschichten aus Südwest mit ihrer halbkomischen, halbernsthaften, moralischen Färbung sich das Herz der Jugend im Sturm erobert haben. Man darf wünschen, daß er uns noch recht viele so urkomische und nach Herz und Sinn eines echten deutschen Jungen geschriebene Erzählungen schenkt wie bisher. Was von dem ersten Bande des Jungdeutschland-Buches gerühmt wurde, gilt auch von dem zweiten: Die Jugend soll ganz unauffällig zur Pflichterfüllung im nationalen Sinne, zur Selbstbeherrschung und selbständigem Handeln erzogen werden. Darin darf man den besonderen Vorzug des Buches sehen. Berücksichtigt man noch den billigen Preis bei glänzender Ausstattung, so kann man sich für die Kriegszeit kein besseres Buch für unsere Jungen wünschen.

In derselben Art und nach ähnlichen Grundsätzen hat Lotte Gubalke das heuer zum ersten Male erscheinende Jungmädchen-Buch zusammengestellt, nur daß hier alles feiner, duftiger abgetönt ist, wie schon das äußere Gewand geschmackvoll andeutet. Statt der stark heranstürmenden Pfadfinder auf dem Bubenbuch zeigt das Mädchenbuch einen leuchtenden Blumenkranz auf Hellgrün. Ein Symbol; denn auch der deutschen Weiblichkeit gebührt ein Heldenkranz in diesem Völkerringen, da sie es durch ihren Opfermut und ihre Geduld ermöglicht, daß unsere Männer so lange in erbittertem Kämpfe aushalten. So steht denn auch das Buch ganz unter der Herrschaft des Mars; wobei freilich noch Raum bleibt für eine Fülle sonstiger Anregungen. Ohne auf Einzelheiten einzugehen,

darf man hoffen, daß das Jungmädchen-Buch, das auf die so berüchtigte süßliche Backfisch-Literatur verzichtet und etwas rauhere Kost bietet, sich die Stellung bei unseren Mädchen erwerben möge, die sein Gegenstück, das Knabenbuch, schon besitzt.

Hörde. Karl d'Ester.

Berliner Heimatbücher. Herausgegeben von der Diesterweg-Stiftung in Berlin. Leipzig 1913. Quelle & Meyer.

Heft 3. **Strauch, P.,** Das Invalidenhausviertel in Berlin. 53 S. 0,25 M.

Heft 4. **Schaeffer, P.,** Vor dem Halleschen Tore. Aus Vergangenheit und Gegenwart der Tempelhofer Vorstadt. 144 S. 0,50 M.

„Berliner Heimatsbücher"! Ist das nicht leider ein Widerspruch in sich selbst? — Gleichviel! Warum nicht im Zeitalter der allgemeinen Umwertung in dem eigentlich überall und stündlich auf Abbruch stehenden Berlin rasch noch der Versuch, Heimatschutz im Steinmeere zu treiben und Heimatsinn auf literarischem Wege künstlich zu befruchten und zu bebrüten? trotz oder gerade wegen der unbarmherzigen Vernichtung alles dessen, was in Berlin durch sein längeres Bestehen ehrwürdig, in den Augen der Gebäudeschlächter aber schwer kompromittiert ist! gerade wegen der Zerstörung eines anheimelnden Bezirks nach dem andern: Botanischer Garten, Kastanienwäldchen usw., solange der Vorrat reicht!

Freilich für Berlin als Ganzes läßt sich der Begriff Heimat schwerlich noch suggerieren. Oder sollte wirklich ein Neuberliner den anderen „in der Fremde" als „Landsmann" begrüßen? — Aber aus einzelnen Stadtvierteln ist vielleicht auf dem Papiere ein Surrogat von Heimat herauszuschneiden für solche ab und zu vorkommenden Glückskinder, die den Blütentraum ihrer Berliner Jugend auf derselben Scholle, will sagen in ein und derselben „Gegend" der Stadt haben träumen dürfen, ohne daß ihre Eltern bald in Berlin C., bald in SO., bald in NW. „heimisch" waren. Am besten eignen sich solche, sagen wir in der „Entwicklung zurückgebliebene" Reviere, in denen noch ab und zu ein Stein auf dem andern geblieben ist. — So bietet uns denn die Diesterweg-Stiftung im Verlage von Quelle & Meyer zwei solche auf begrenztem, territorialem Boden ruhende Heimatbücher.

Paul Strauchs Heft münzt das, was vom Invalidenhausviertel wissenswert ist, in der Form aus, daß er drei wißbegierig fragende Knaben dem lauschen läßt, was ein im Invalidenhause wohnender freundlicher Major aus Vergangenheit und Gegenwart erzählt. Die Legierung des Alten und Neuen ist dabei leichter als das Treffen des rechten Kindertons. Schwierige Worte werden den Knaben hübsch erklärt, z. B. Palisade, aber warum dann nicht erst recht Parzellierung S. 13? Den auf dem Invalidenkirchhof 1907 begrabenen General Bernhard von Werder verwechselt der Verfasser leider mit dem heldenhaften August von Werder, der Bourbaki zurückschlug. Das mußte nicht kommen. — In der beigegebenen Doppelskizze werden sich Knaben sehr schwer zurechtfinden, die Straßennamen sind kaum lesbar.

Wer in Berlin SW. Heimatkunde zu unterrichten hat, dem kommt

P. Scheffers Büchlein entgegen. Die Quellen sind recht geschickt genutzt. Durch passend eingeflochtene Einzelheiten aus den Lebenserinnerungen alter Berliner: Rellstab, Klöden, Parthey, Holtze, Kochhann, Eberty wird die Darstellung des Allgemeinen belebt. Man lasse sich auf den ersten Seiten nicht irre machen, wo der Chronist über einige „Firmen" seitenlang allzuzärtlich berichtet, so über Gustav Lohse, der „in erster Linie dazu beigetragen hat, daß die deutsche Parfümerie sich neben der französischen sehen lassen kann . . . Lilienmilchseife . . . Maiglöckchenparfüm," oder durch solche hier eigentlich nicht gesuchte Auskünfte wie: „die besten Sorten (Sarottis) sind die Sahnenschokolade und die Katzenzungen," „der wichtigste Zweig des Unternehmens ist aber die Herstellung von Pralines." Da hätten wir denn doch in einem der Tempelhofer Vorstadt gewidmeten Buche lieber irgend etwas wenn auch noch so wenig von Tempelhofs schönen, alten Lindenalleen und seinem uralten Templerkirchlein aus Feldsteinen gehört! — Nachdem man sich aber durch diesen „Überblick" (?) genannten Abschnitt durchgefressen hat, geht es von S. 12 ab aus den Niederungen in die Höhe. Recht willkommen sind die Führungen über die Kirchhöfe. Man bedenke: der Dennewitzfriedhof in der Hasenheide birgt in einem Massengrabe die Gebeine von 2382 Kämpfern, die 1813 in Berliner Lazaretten gestorben sind! — Vor dem Halleschen Tore schlafen viele Berliner Koryphäen. Aber wenn wir (S. 138) an das Grab des gewiß sehr geschätzten Prof. Fechner, „des Verfassers der Fibel und des Lesebuchs," geführt werden, sollte der Hinweis nicht fehlen, daß hier auch ein E. T. A. Hoffmann und Heinrich Steffens des Tages der Garben harren. Das Inhaltsverzeichnis und die acht Bilder erhöhen den Wert des Heftes, das dazu beitragen möge, den nirgends mehr als in der Weltstadt gefährdeten Heimatsinn zu stärken, und dies gerade nach einem Kriege wie dem jetzigen, der die Deutschen hoffentlich für immer von dem heimatlosen Weltbürgertumswahne heilt.

Berlin. Hermann Gilow.

Suchier, H., und **Birch-Hirschfeld, A.,** Geschichte der französischen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Zweite, neubearbeitete und vermehrte Auflage. Erster Band. Mit 79 Abbildungen im Text, 17 Tafeln in Farbendruck und Holzschnitt und 5 Faksimile-Beilagen. Leipzig und Wien 1913. Bibliographisches Institut. XI u. 333 S. geb. 10 M.

Eigentlich erst seit dem Jahre 1900 besitzen wir eine zuverlässige deutsche Geschichte der französischen Literatur, die alle früheren, unvollständigen Versuche dieser Art ganz in den Schatten stellt. Suchier und Birch-Hirschfeld hatten sich als die berufensten Männer damals in die Aufgabe geteilt, „den geistigen Entwicklungsgang des französischen Volkes, wie er sich in seiner Literatur ausprägt, von seinen Anfängen bis zur Schwelle der Gegenwart zu verfolgen und auf Grund der Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung im geschichtlichen Zusammenhang darzustellen". Obwohl sich vornehmlich an weitere Kreise wendend, ist diese Literaturgeschichte doch ein Werk von echt wissenschaftlichem Gehalt, das auf einer so eindringenden Beherrschung der Quellen und Kritik fußt, wie sie nur den zwei gründlichen Kennern der französischen Sprache und Literatur

zu Gebote stehen. Die einfache und klare Sprache, die glückliche Vermeidung jener Ausführlichkeit, die auf den Nichtfachmann ermüdend und unangenehm wirkt, hatten mit dazu beigetragen, dem Werk die verdiente Anerkennung zu verschaffen, und kein Geringerer als Gaston Paris hatte in dem Journal des Savants den erstaunlich reichen Inhalt einer feinsinnigen und tiefgehenden Besprechung unterzogen. Aus ihr haben die Herausgeber freudig und dankbar manche Belehrungen für die nun nach 12 Jahren nötig gewordene zweite Auflage geschöpft. Sie haben jedoch auch die übrigen in dieser Zeit gemachten Forschungen sorgfältig, aber nicht kritiklos verwertet, so daß uns in dem jetzt vorliegenden ersten Bande Suchiers nur das von der wissenschaftlichen Forschung wirklich Gesicherte seit der Urzeit bis zum 16. Jahrhundert (das letzte Kapitel behandelt das Drama) vorliegt. Natürlich bringt er in wichtigen Fragen seine auf genauer Kenntnis des Stoffes beruhenden eigenen Auffassungen zur Geltung. Bei jeder Gelegenheit wird die Einwirkung der französischen Literatur auf fremde gewürdigt. Meisterhaft ist die Skizze der provenzalischen Dichtung. Inhaltsangaben, sowie treffliche, Sinn und Charakter der Denkmäler recht erfassende Übersetzungsproben unterstützen die Charakteristiken. Wie beneidenswert sind heute unsere angehenden Neuphilologen, deren sprachliche und literaturgeschichtliche altfranzösische Studien durch ein solches Hilfsmittel wesentlich erleichtert und anmutender gemacht wird. — Das Auge erfreut sich an der großen Zahl verständig ausgewählter und wohlgelungener Illustrationen: Farbendruck- und Holzschnitt-Tafeln, Handschriftenbilder, Porträts u. a. erhöhen die Anschaulichkeit und lassen manche Epochen wieder in uns aufleben. Manche neue Abbildungen sind aufgenommen. Ein schnell orientierendes Register ist sehr willkommen. Es ist überflüssig, auf die bekannte prächtige Ausstattung und den feinen, sauberen Druck bei dem verhältnismäßig billigen Preise hinzuweisen. So sei auch in ihrer neuen Gestalt diese französische Literaturgeschichte, deren zweitem Band wir mit Spannung entgegensehen, den Fachgenossen nicht minder als einem größeren Publikum warm empfohlen. Sie reiht sich den vom Bibliographischen Institut veröffentlichten Darstellungen der deutschen, italienischen und englischen Literatur würdig an.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Leick, W., Astronomische Ortsbestimmungen mit besonderer Berücksichtigung der Luftschiffahrt. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. VIII u. 130 S. gr. 8°. geh. 2,80 M., geb. 3,50 M.

Der Verfasser will die seit 1909 erschienenen und in Marcuses Lehrbuch noch nicht berücksichtigten Arbeiten über Ortsbestimmung im Ballon zusammenstellen, da das Material sonst in allerlei Fachzeitschriften verstreut und dadurch schwer zugänglich ist. Er gibt nach einer kurzen Darstellung der mathematischen Grundlagen eine recht ausführliche Übersicht über die Theorie und bequeme Anleitung zur praktischen Ausführung. Bei der Besprechung der „Ballonsextanten" vermisse ich den neuesten „Typ", bei dem der Kreis als Zahnrad ausgebildet ist und die Ablesung auf Zifferblättern geschieht (Hartmann und Braun).

Müffelmann, Hedwig, Bilder aus der Sternenwelt. Eine leicht verständliche Einführung in die Sternkunde. Godesberg b. Bonn 1912. Naturwissenschaftlicher Verlag, Abteilung des Keplerbundes. 115 S. 8°. 2 M.

Die vorliegende Schrift will ein Ergebnis langjähriger Tätigkeit im Schulunterricht wie in öffentlichen Vorträgen sein. Die Absichten der Verfasserin sind mir nicht klar geworden; sie schreibt: „In erster Linie ist das Buch eine Gabe an die Lehrerwelt. . . . . Möchte es mir gelingen, für diese Behandlung der Sache die Lehrerwelt zu gewinnen." Wenn man mit diesen Worten und Absichten den Inhalt des Buches vergleicht, erschrickt man; denn das Buch ist weiter nichts, als eine durchaus unoriginelle „populäre Astronomie" ältester Methode, die sich damit begnügt, die Resultate der Wissenschaft mehr oder minder gut, stellenweise durch grobe Fehler entstellt, aufzuzählen. Der Versuch, dieses als neue Methode für Schule oder Haus zu bezeichnen, muß auf das entschiedenste zurückgewiesen werden. Folgende kleine Sammlung sagt genug: S. 20: „der Lichtstrahl bestreicht in gleichen Zeiten gleiche Flächen." (Lichtstrahl ist kein Druckfehler, sondern soll eine Verbesserung des üblichen „Leitstrahl" sein.) S. 29: „Als Nutation erscheint die Verschiebung an den Polen, als Präzession am Äquator des Himmels." S. 43: „Da diese zahlreichen Sonnen- und Mondfinsternisse mit der größten Pünktlichkeit eintreten, so bietet dieses Jupitersystem den Astronomen eine richtige Sternenuhr, nach der sie auf der ganzen Erde sich richten können." S. 72: „Somit nennt man nun ein solches Spektrum Absorptionsspektrum, im Gegensatz zum Linienspektrum (oder Emissionsspektrum)." .S 73: „So nimmt die elektromagnetische Lichtheorie (!) wieder die Stofflichkeit des Lichtes an." S. 84: „Denn diese allerfernsten Sterne sind unglaublich lichtschwach." S. 86: „Es ist eine der mühevollsten Aufgaben, solche Entfernungen zu messen; dennoch hat man mehrere Methoden dazu gefunden. Der wichtigste und sicherste Weg bleibt wohl die Bestimmung der sogenannten Parallaxe." Die Astronomen wären für Veröffentlichung „mehrerer" Methoden außer der Parallaxenbestimmung dankbar.

Plaßmann, Joseph, Himmelskunde. Versuch einer methodischen Einführung in die Hauptlehren der Astronomie. Mit einem Titelbild in Farbendruck, 282 Abbildungen und 3 Karten. Freiburg i. Br. 1913. Herder. XVI u. 572 S. gr. 8°. 11 M., geb. 13 M.

Die zweite und dritte verbesserte Auflage der bekannten Einführung in die Astronomie gibt dem Leser die gründliche Kenntnis aller Teile der astronomischen Wissenschaften. Plaßmann wendet sich durchaus nicht nur an einen Leser, der ganz Laie im Mathematischen ist, sondern gibt die grundlegenden astronomischen Umrechnungen in der Formel und oft in einem durchgerechneten Beispiel an. Aber auch der Laie wird viel Wissenswertes sich aneignen können. Besonderer Wert ist auf die Abbildungen gelegt, bei denen sich auch das Neueste, was von den Astronomen an Zeichnungen und Photographien in der allerletzten Zeit geliefert ist, schon vorfindet. Ich erinnere an Antoniadis Marszeichnungen und Stephanis Sonnenaufnahmen, 17. April 1912. Der Lehrer, der sich in das Gebiet einarbeiten will, wird das Buch mit Vorteil in die Hand nehmen. Etwas irre-

führend ist Figur 141 a und c, wo die Pole natürlich nicht am Sonnenrande liegen können, sie hätte in einer verbesserten Auflage durch ein neues Klischee ersetzt werden müssen. Beim Kapitel „Zodiakallicht" vermisse ich Wolfs äußerst wichtige Feststellung, daß die Achse des Lichts nicht mit dem Zodiakus, sondern mit dem Sonnenäquator zusammenfällt.

Dillenburg. Franz Rusch.

Strecker, W., Qualitative Analyse auf präparativer Grundlage. Berlin 1913. Springer. I u. 187 S. 8°. geh. 5 M.

Das vorliegende Buch will ein Leitfaden für die qualitative Analyse sein und zugleich die Erwerbung technischer Fertigkeiten durch präparative Arbeiten vermitteln, die als Vorübungen für das Studium der Reaktionen der einzelnen Elemente dienen sollen. Es ist im allgemeinen kein Schulbuch, sondern ist für Chemiker, Pharmazeuten und für solche Studierende bestimmt, die sich dem höheren Lehrfach widmen wollen. Gerade letzteren kann es warm empfohlen werden, zumal es sich auf die Elemente beschränkt, die für die Schule in Betracht kommen.

Wenn heute der Schwerpunkt der chemischen Schülerübungen, deren innige Verschmelzung mit dem chemischen Unterricht trotz der entgegenstehenden Schwierigkeiten immer mehr Anklang findet, mehr auf die präparativen und quantitativen Arbeiten gelegt wird, so darf doch die qualitative Analyse nicht ganz vernachlässigt werden. Und es ist ein glücklicher Gedanke des Verfassers, den Praktikanten die Stoffe zuerst darstellen zu lassen, an denen er dann die einzelnen Reaktionen studieren soll. Erörterungen über allgemeine und physikalische Chemie werden an den geeigneten Stellen eingeschoben. So schließen sich an die Darstellung des Chlorwasserstoff seine Reaktionen und die seiner Salze an, ferner die Theorie der elektrolytischen Dissoziation, Ionentheorie, Stärke der Säuren. Dann folgt Darstellung der Natronlauge und des Natriumchlorids und die Reaktionen des Natriumions. Bei der Salpetersäure wird Oxydation und Reduktion behandelt usw. Auch die wichtigsten organischen Säuren werden herangezogen.

Der zweite Teil bringt den gewöhnlichen Gang der qualitativen Analyse. Dankenswert sind die Identitätsreaktionen.

Zum Schluß wird der neue Gang für den Nachweis der Anionen von Milobendski gegeben.

Angehängt ist eine Tabelle der internationalen Atomgewichte und der spezifischen Gewichte der gebräuchlichsten Säuren und Laugen.

Berlin. A. Born.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer.** (Kriegsausgabe.) Herausgeber: Jeannot Emil Freiherr von Grotthuß. Vierteljährlich (6 Hefte) 4 M. 50 Pf., Einzelheft 80 Pf. Probeheft franko (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer).

Aus dem Inhalt des zweiten Dezember- und des ersten Januarheftes: Christkinds Wiederkehr. Von Marie Diers. — Nerven im Kriege. Von Generalleutnant z. D. Baron von Ardenne. — Ein Blick hinter die Kulissen. — Kriegswucher. Von Dr. Richard Bahr. — Die Deutschen in Rußland. Von A. Riebeling-Riga. — Der Anzeigenmarkt im Kriege. — Goethe über die Zukunft Deutschlands. — Ausländische Kriegsberichterstatter in der Front. — Prophetisches vor hundert Jahren. — Ein weißer englischer Publizist. — Können uns unsere Feinde aushungern? — England, der „Beschützer". Von Dr. Richard Hennig. — Zurück zu Gott! — Schmerzhafte Mutter. Ein unbekanntes Bildwerk Michelangelos zu Palestrina. Von Karl Storck. — Silvestergruß von Mela Escherich. — Der irische Dorn unter Englands Panzer. Von Dr. Frhrn. v. Mackay. — Morgenrot. Von Hans Weber. — Eine Frauenkundgebung zum Kriege. Von Otto Grund. — Die schweizerische Neutralität. Von Karl Storck. — Englands indische Truppen im gegenwärtigen Kriege. Von Theodor von Sosnosky. — Die „vlaamische spraak". — Friedrich der Große als Dichter. Von Karl Storck. — Die Weltkrisis. — Der Wendepunkt im fernen Osten. — In der russischen Faust. — Der österreichische Bruder. — Gereinigte Luft. — Der andere Deutschenhaß. — Portugal, Englands Pflegling. — Musik der Kriegszeit. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Kunstbeilagen. — Notenbeilage.

2. **Das Alumnat.** Eine pädagogische Zeitschrift. Herausgeber: Ewald Horn und H. Preibisch. Berlin-München. 12 M. fürs Jahr. Jahrgang III, Heft 4 u. 5. R. Oldenbourg. Berlin-München.

A. Abhandlungen. I. Aus der Alumnatsbewegung in Schleswig-Holstein. (Festschrift zum 25 jährigen Jubiläum des Evangelischen Alumnats in Plön.) Von Oberlehrer Th. Winkler in Plön. (Schluß.) — II. Besprechungsabende mit Primanern und Sekundanern in Alumnaten. Von Prof. P. Körner, Inspektor der Waisenanstalt der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. — III. Ästhetische Erziehung im Alumnat. Von Dr. Karl Weidel, Oberlehrer am Kloster U. L. Fr. in Magdeburg. (Schluß) — IV. Staatsbürgerliche Erziehung. Von August Graf v. Pestalozza, Oberlehrer am Kaiser-Wilhelms-Realgymnasium, Berlin. B. Berichte und Mitteilungen. 1. Deutscher Alumnats-Verein. — 2. Msgr. Johannes Wirtz. Von Konviktspräses Schmitz in Rheinbach bei Bonn. — 3. Zum Erziehungsproblem. Von Hanna Gräfin v. Pestalozza.

3. **Deissmann, Adolf,** Der Lehrstuhl für Religionsgeschichte. Berlin 1914. Weidmannsche Buchhandlung. 36 S. 1 M.

Anlaß zu dieser Schrift ist der Erlaß des Herrn Ministers der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten vom 6. Mai 1914, durch welchen das zuletzt von Edvard Lehmann bekleidete Ordinariat für Religionsphilosophie und Religionsgeschichte an der Berliner Universität von der Theologischen Fakultät auf die Philosophische übertragen worden ist. Verfasser möchte sich durch seine Schrift von der Verpflichtung gegen seine Fakultät und die Theologischen Fakultäten überhaupt befreien. Er tut das mit Nachdruck, aber in maßvoller Form und in objektiver Erörterung.

T.

4. **Petersen, Joh.,** Jugendfürsorge. Unter Mitwirkung von E. Crasemann, E. Jaques, Ch. J. Klumker, E. Schallehn, Fräulein M. Schirmer, E. Schultze. Herausgegeben von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. Berlin 1915. Carl Heymanns Verlag. VIII u. 250 S. 8°. 6 M.

Die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge hat das letzte Werk des verstorbenen Direktors der öffentlichen Jugendfürsorge in Hamburg Dr. Joh. August Petersen nach dem im Nachlasse des verdienten Mannes sich befindlichen Manu-

skripts herausgegeben und damit einen Akt der Pietät begangen gegenüber einem verdienstvollen Manne, der seiner Tätigkeit zu früh entrissen ist. Alle, die sich für Jugendfürsorge interessieren, werden aus dem Buche reiche Belehrung schöpfen.
M.

5. **Jungdeutschland.** Hilfs- und Lesebuch für die militärische Vorbereitung der Jugend. 2. erweiterte Auflage. Auf Grund der vom Kgl. Kriegsministerium bekanntgegebenen Richtlinien herausgegeben von Hauptmann v. Woedtke. Berlin 1914. Vossische Buchhandlung. 87 S. 0,35 M.

Das Buch behandelt jeden Punkt der kriegsministeriellen Richtlinien und orientiert jeden Führer auch sofort über die notwendige Kommandosprache, so daß nach diesem Buch jedermann ohne militärische Vorbildung im Sinne des Kriegsministerialerlasses arbeiten kann. In der Hand der Jugendmannschaft ist das Buch ein nützliches Nachschlagewerk und gestattet, das praktisch Gelehrte zu Hause nachzulesen und sich ins Gedächtnis fest einzuprägen.

6. **Leitfaden für die militärische Vorbereitung der Jugend.** Herausgegeben von dem Königlichen Generalkommissariat für die Provinz Brandenburg einschließlich Berlin. Unter Mitwirkung von Professor Konrad Lehmann. Mit 14 Abbildungen. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 117 S. 0,50 M.

Das Buch schildert die vom Königlichen Generalkommissariat getroffenen Maßnahmen zur einheitlichen Durchführung der militärischen Vorbereitung der Jugend und gibt den Übungsstoff sowie eine Anleitung zu seiner methodischen Verarbeitung. Ein allgemeiner Teil bietet Näheres über Zweck und Organisation der militärischen Vorbereitung, Einteilung der Jungmannschaften, Bezeichnung der Teilnehmer und der Formationen, Stammrolle, Übungszeit, Führer und Lehrer, Abzeichen, Kleidung, Hygienische Richtlinien für die Untersuchung, Beratung und Führung von Jugendkompagnien und den Betrieb. Es folgen Winke für militärisches Benehmen, Angaben zur Kenntnis von der Reichswehrmacht, Ratschläge für Einwirkung auf Geist und Gemüt der Jungmannschaft und für Turnen und Turnspiele. Vor allem findet aber die Vorschule des Infanteriedienstes eingehende Behandlung. Die vorbereitenden Übungen: Militärische Ordnungsübungen — Exerzieren des Zuges — Exerzieren der Kompagnie — Geländekunde und Entfernungsschätzen — Schießlehre — Meldedienst — Marschdienst — Kleine Befehlsarbeiten, Feldbefestigung, Lagereinrichtung werden ebenso eingehend dargestellt wie der Felddienst: Verhalten des Schützen im Kampfe — Befestigung einer Feldstellung — Marschsicherung — Patrouillendienst — Feldwachtdienst. Ein Anhang enthält: Winke für den Ausbildungsgang, die Ausbildung von Gruppenführern, die Hornsignale der Infanterie, Marschlieder und Anlagen. Der Leitfaden ist unentbehrlich für jeden Führer der Jungwehren und Jugendkompagnien, wie sich auch seine Beschaffung für die Jungmannschaften als sehr nützlich erweisen dürfte.

7. **Jacobi, K.,** Die Verhetzung der französischen Jugend in der Schule. Wiesbaden 1914. Rud. Bechtold & Cie. 16 S.

Das kleine Heft bringt an Hand eingeführter Lehrbücher Beweise dafür, wie schon in die empfänglichen Gemüter von Kindern der Haß gegen den deutschen „Barbaren" gesät wird. Es zeigt Stellen aus französischen Geschichts- und Lehrbüchern (mit deutscher Übersetzung), in denen direkt auf den Deutschenhaß hingewirkt wird. Der Reinertrag ist für die Notleidenden in Elsaß-Lothringen und in Ostpreußen bestimmt.

8. **Aner, Karl,** „Kriegsbilder aus der Bibel". Berlin. Karl Curtius. 60 S. 0,40 M.

Das vorliegende Buch gibt, wie der Titel schon sagt, Kriegsbilder und zwar solche, die dem Alten Testament entnommen sind: Kriegers Abschied. — Wie die Feste Jericho fiel. — Der Handstreich Gideons. — Wie Saul mobil machte. — Der Kronprinz. — Saul, der Soldatenkönig. — Mahanaim und Serajewo. — Die Flammenschrift des Kriegs Feinde ringsum. — Ägyptens Hetzpolitik u. a. Der Verfasser sucht eine Verbindungslinie zwischen einst und jetzt zu ziehen. Jedes einzelne der Bilder aus längst entschwundenen Tagen wird dank der vielfach der ursprünglichen Niederschrift kongenialen Darstellung des Verfassers, für uns zu einer erhebenden Gegenwartsmacht.

9. **Gotische Sprachdenkmäler** mit Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen von Herm. Jantzen. 4., durchgesehene Auflage. (Sammlung Göschen Nr. 79.) Berlin und Leipzig 1914. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung. 126 S. 0,90 M.

Das Buch ist für Lehrer, Studenten, Seminaristen, Schüler und Schülerinnen höherer Lehranstalten und alle Gebildeten bestimmt, die in irgend einer Beziehung sprachlichen Dingen Teilnahme entgegenbringen. Die jetzige 4. Auflage ist, nachdem die 3. in zwei Abdrücken ausgegeben worden ist, wiederum sorgfältig neu durchgesehen worden.

10. **Eilers, Konrad,** Blätter und Blumen, Lieder aus dem deutschen Walde. Neudamm. 1914. J. Neumann. 124 S. 2,20 M.

Eine freundliche Sammlung, die vor

allem Persönlichkeitswert für den Dichter selber hat, aber auch gleichgestimmten Lesern Genuß bereiten wird. Die Einteilung der Gedichte mag zeigen, was man zu erwarten hat: Buchenlaub (Natur und Heimat); Eichenbrüche (Vaterland und Helden); Tannengrün (Familie und Freundschaft); Waldblumen (Liebe und Ehe); Efeuranken (Glauben und Leben); Gräser und Nachlese (Verschiedenes). s.

11. **Deutsches Liederbuch.** Sechste, sehr vermehrte Auflage (12.—20. Tausend). Verlag der Deutschbundgemeinde Berlin. 295 Vaterlands-, Kriegs-, Volks- und Wanderlieder. 112 Seiten; steifer Umschlag. Taschenform. Berlin-Steglitz. K. G. Th. Scheffer. 0,30 M.

Eine geschmackvolle Sammlung alter und neuer Lieder. Für die besten neuen Kriegslieder kommen Dehmel, Herzog, G. von Hülsen, Trozmann, Thoma u. a. zu Worte.

12. **Deutsche Dichter-Kriegsgabe.** Zum Kriegsweihnachten dem deutschen Volke dargebracht. Gotha 1914. Friedrich Andreas Perthes A.-G. 166 S. 1,60 M.

Eine Deutsche Dichter-Kriegsgabe, die dem deutschen Volke zum Kriegsweihnachten dargebracht wird. Aus der Reihe der Gabenspender nennen wir: H. Christaller J. Dose, von Maltzahn, W. von Scholz, Schussen, Auguste Supper, Ludwig Finckh, W. Fischer-Graz, C. Flaischlen, K. Henckell, H. Hesse, Isolde Kurz, Lienhard, Salus, Schäff u. a. Diese Kriegsgabe enthält im Gegensatz zu anderen Sammlungen von Kriegsliteratur fast ausschließlich bisher unveröffentlichte Beiträge zeitgenössischer deutscher Dichter, die unmittelbar aus der großen Zeit des Weltkrieges geboren sind. s.

13. **Krause, Carl A., Über die Reformmethode in Amerika.** Vier Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1914. Mit einem Begleitwort von Max Walter. Marburg (Hessen) 1914. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 67 S. 1,50 M.

Die vier Vorträge behandeln die lautliche Schulung, den grammatischen Unterricht, Lehrpläne und Prüfungen und Amerikas Beitrag zur neusprachlichen Methodik. h.

14. **Friedrichs, Ernst, Kurzgefaßte systematische Grammatik der russischen Sprache** für den Schulunterricht und zum Selbststudium. Berlin 1914. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 204 S. geb. 3,80 M.

Das Russische, das schon an einer Reihe von höheren Lehranstalten des Ostens gelehrt wird, wird für uns in diesen Gegenden eine Sprache der Zukunft bilden. Ohne das Studium dieser Sprache werden wir dort nicht weiter auskommen. Diesem Bedürfnis kommt die Grammatik entgegen, die offenbar ihren Ursprung hat in dem russischen Unterricht an der Lichterfelder Hauptkadettenanstalt, sich also auf praktische Erfahrung gründet und für die Praxis wohlgeeignet sein wird. t.

15. **Bibliothek wertvoller Denkwürdigkeiten.** Ausgewählt und herausgegeben von Prof. Dr. Otto Hellinghaus, Gymnasialdirektor. Dritter Band: Napoleon auf St. Helena. Denkwürdigkeiten des Kammerherrn Grafen Las Cases, des Generals Grafen Montholon, des Generals Baron v. Gourgaud und der Leibärzte O'Meara und Dr. Antommarchi. Mit 14 Bildern. Freiburg 1914. Herdersche Verlagshandlung. XIV u. 284 S. 8°. geb. 2,80 M.

Band III bildet gewissermaßen den erschütternden letzten Teil der Napoleon-Trilogie und somit die notwendige Ergänzung zu Band II („Denkwürdigkeiten aus dem Jahre 1812. Napoleons Zug gegen Rußland") und Band I („Denkwürdigkeiten aus der Zeit der Freiheitskriege 1813—1815") der „Bibliothek wertvoller Denkwürdigkeiten".

Vierter Band: Denkwürdigkeiten aus dem deutsch-dänischen Kriege 1864. Mit 12 Bildern. Freiburg 1914. Herdersche Verlagshandlung. 8°. XVI u. 280 S. In Pappe 2,80 M., geb. in Leinwand 3,20 M.

Preußische und österreichische Heldentaten zu Lande und zu Wasser ziehen an unsern Augen vorüber. Nach den fesselnden Memoiren von zwölf Generalen und andern Offizieren und Augenzeugen durchleben wir u. a. die Ruhmestage von Ober-Selk und Jagel, Oversee und Veile, Jasmund und Helgoland, und in besonderer Ausführlichkeit die von Düppel und Alsen. Um aber jede Eintönigkeit zu vermeiden, hat sie der Herausgeber in geschichtlicher Folge umrahmt und durchflochten mit bedeutungsvollen Ansprachen und Erlassen der verbündeten Herrscher und ihrer Feldherren, mit wichtigen Denkschriften, Urkunden, Armeebefehlen und Anordnungen für kriegerische Operationen. Auch der Humor kommt (in den Denkwürdigkeiten des Generals Prinzen Kraft zu Hohenlohe-Ingelfingen) ausgiebig zu Worte, und selbst Poesie und Tonkunst sind vertreten.

16. **Böer, Oskar, Generalfeldmarschall von Hindenburg.** Ein Lebens- und Charakterbild. Dem deutschen Volke und seinem Heere dargestellt. 1.—20. Tausend. Leipzig 1914. Gustav Schloeßmanns Verlagsbuchhandlung (Gustav Fick). 44 S. 0,30 M.

Die erste, etwas eingehendere Lebens- und Charakterskizze des großen Heerführers und Befreiers Ostpreußens. Der in Magdeburg lebende Verfasser hat oft

Gelegenheit gehabt, persönlich unsern jetzt so gefeierten Helden kennen zu lernen, in den 8 Jahren, als v. Hindenburg Kommandeur des IV. Armeekorps in Magdeburg war. Die geschilderten persönlichen Beobachtungen geben dem Schriftchen ihre Bedeutung.

17. **Brüssau, Oskar,** Heil unserem Kaiser! Ein Gruß ins Feld und an alle deutsche Welt. Zum Kaisergeburtstag 1915. Leipzig 1914. Gustav Schloeßmanns Verlagsbuchhandlung (Gustav Fick). 21 S. 0,10 M.

Das Buch schildert unsern Kaiser als den „Herzog im Kriege" und als den „Vater des Vaterlandes" in Friedenszeiten.

18. **Heldentum im Weltkriege 1914.** Berichte von Heldentaten. Zusammengestellt von Dr. J. Nieden. Zum Besten der Hinterbliebenen gefallener Krieger. Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt vorm. R. Schultz & Cie. 1,00 M.

Den Inhalt bilden kleine Erzählungen aus dem großen Kriege, Erzählungen von einzelnen Heldentaten, wie wir sie bald da, bald dort in den Tageszeitungen gelesen. Die Erzählungen sind teilweise unterbrochen mit Gedichten.

19. **Berlin und seine Universität.** Ein Führer für Studierende, mit besonderer Berücksichtigung der Ausländer. Herausgegeben von der amtlichen akademischen Auskunftsstelle an der Universität Berlin. Mit 16 Abbildungen. Berlin 1914. Weidmannsche Buchhandlung. 196 S. 1,00 M.

Das von Prof. Dr. W. Paszkowski zusammengestellte Buch will die Besucher der Berliner Universität, namentlich die Ausländer, vertraut machen mit ihren Einrichtungen. Doch ist der Rahmen des Büchleins noch etwas weiter gespannt; es teilt auch das Wesentliche über Berlins staatliche, städtische, kirchliche und private Einrichtungen mit. m.

20. **Münter, Friedrich,** Die Pflicht, gesund zu sein. Wege und Ziele gesundheitlicher Lebensführung. Oldenburg i. Gr. 1914. Gerhard Stallung. 63 S. 0,80 M.

Im wesentlichen beschäftigt sich die Arbeit mit Mitteln und Wegen, die dem einzelnen zur Verfügung stehen, um zur vollen körperlichen und somit auch geistigen Entwicklung zu gelangen und sich auf der Höhe zu erhalten, zum Wohle seiner selbst und des Volksganzen. Diese individuellen Maßnahmen liegen auf dem Gebiete der Körperkultur, einer geregelten Leibeszucht, die sich erstreckt auf Muskelpflege, Essen, Trinken, Kleiden, Wohnen, Hautpflege, Sorge für Erholung und Schlaf. Berücksichtigt werden die verschiedenen Altersstufen, Mann und Frau, die verschiedenen Stände und Berufe. Die Flugschrift begründet die Pflicht gesund zu sein, und gibt an, in welcher Weise der einzelne dieser Pflicht nachkommen kann. Vergleiche mit anderen Völkern und Zeiten, die oftmals nicht zu unseren Gunsten ausfallen, unterstützen den Verfasser in seinen aus warmer nationaler Gesinnung heraus erhobenen Forderungen. s.

V. Vermischtes

Sein **50 jähriges Doktorjubiläum** konnte am 7. Januar d. J. unser Mitarbeiter Hofrat Professor Dr. Gustav Schneider begehen. Der seit 1906 im Ruhestand lebende frühere Professor am Fürstlichen Gymnasium zu Gera hat ein reiches, der Wissenschaft und der Erziehung gewidmetes Leben hinter sich und erfreut sich noch ungebrochener Geisteskraft. Die philosophische Fakultät der Universität Berlin hat ihm zu dem Tage sein 1864 erworbenes Diplom unter ehrenvoller Anerkennung seiner Verdienste erneuert. Der Titel von Schneiders Dissertation, die auf Trendelenburgs Fürsprache Georg Reimer 1865 als Buch in seinem Verlage erscheinen ließ, lautete „*quae sit causae finalis apud Aristotelem vis atque natura*". (Der Buchtitel *de causa finali Aristotelea.*) Die Berliner Fakultät widmet das neue Diplom „*viro venerabili de Platonis et Aristotelis philosophia illustranda et in scholarum usum introducenda egregie merito*" und beglückwünschte den greisen Gelehrten: *decem lustra strenuo ac fructuoso labore feliciter et gloriose peracta.* Wir schließen uns diesen Glückwünschen von Herzen an und hoffen, daß Wissenschaft und Gymnasium noch manche Frucht seiner Studien erhalten werden. B. v. H.

Entgegnung.

Meine Arbeit über das Bildungswesen in der Stadt Potsdam ist in der Monatschrift 13. Jahrgang 12. Heft von Wehrmann einer Kritik unterzogen worden, die eine Erwiderung herausfordert. Ich war sehr überrascht, zu lesen, daß ich Heubaums Werk nicht kennen sollte, eher hätte ich den Vorwurf erwartet, Heubaums Ergebnisse verwertet zu haben, ohne den unvergeßlichen Namen zu nennen. Nach dem Grundsatz, nur Bücher anzuführen, die sich unmittelbar auf Potsdam beziehen, habe ich den gesicherten Besitz der Wissenschaft unbedenklich und dankbar verarbeitet, im Vertrauen darauf, daß der Kundige die Grundlage erkennt. Wehrmann hat sie nicht erkannt. Es gilt dies auch von dem, was ich von der Reformation gesagt habe. Vollmers Arbeit über Friedrich Wilhelm I.

konnte ich um so mehr unerwähnt lassen, als es unsere Kenntnis wenig bereichert hat. Anders steht es mit Wienickes schöner Abhandlung über die preußischen Garnisonschulen, die mir bei der Abfassung meiner Arbeit entgangen ist; aber gerade das, was dort über Potsdam gesagt ist, bedarf mehrfach der Richtigstellung. Es ist hier nicht der Ort, ausführlich zu werden; Wehrmann gegenüber sei nur hervorgehoben, daß die Hochschule des Großen Kurfürsten ganz legendär ist und von der Garnisonschule Friedrich Wilhelms I. in der Tat nichts mehr bekannt ist, als daß sie bestanden hat.

Rich. Boschan.

Der Herr Rezensent verzichtet auf eine Äußerung.

Matthias.

I. Abhandlungen.

Vom „Mittelpunkt des Unterrichts“ auf dem humanistischen Gymnasium.

Ein Wort zur Abwehr.

Im Juliheft (1914) dieser „Monatschrift“ hat Herr Prof. Dr. Joh. Georg Sprengel, Frankfurt a. M., in einem Aufsatze „Der Germanistenverband und sein erster Verbandstag (Eine Klarstellung)“ meine Ausführungen in den Veröffentlichungen des „Bundes der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Frankfurt a. M. und den Nachbarstädten“ II (Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1914), allerdings ohne Ort und Zeit genauer zu nennen, zum Ausgangspunkt seiner Betrachtungen genommen, um daran eine Kritik zu üben, die mir unberechtigt und irreführend erscheinen muß. Eine Gelegenheit zur Richtigstellung ergab sich für mich erst bei der Erstattung meines Jahresberichtes für 1914 in der am 7. Dezember 1914 gehaltenen ersten Winterversammlung unseres Frankfurter „Bundes“. Aber auch den Lesern dieser Monatschrift gegenüber fühle ich mich nunmehr verpflichtet, ein kurzes Wort der Aufklärung und Abwehr an dieser Stelle zu bieten und sie im Anschluß daran zu bitten, selbst zu urteilen.

Meine eingangs erwähnten Ausführungen in der II. Veröffentlichung des Frankfurter „Bundes“ entstammen dem am 6. Dezember 1913 erstatteten Jahresbericht für 1913, in dem ich bei Erörterung der Stellung des Gymnasiums in der schulpolitischen Entwicklung des letzten Jahres auch die Neugründung des „Deutschen Germanistenverbandes“ und des „Verbandes deutscher Geschichtslehrer“ in den Kreis meiner Besprechung zu ziehen verpflichtet war. Sie lauteten (a. a. O. S. 22—24):

„Damit soll aber, wie Abgeordneter Fromme mit Recht hinzufügt, keineswegs ‚‚‚‚einer unnatürlichen Starrheit der Einrichtungen das Wort geredet sein. Alles wirklich Organische muß sich auch in den menschlichen Einrichtungen entwickeln und verändern, und an vielen Stellen ist gewiß noch die bessernde und vor allen Dingen ausgleichende Hand anzulegen.‘‘‘‘ Dementsprechend haben wir uns an dem humanistischen Gymnasium auch niemals wirklich organischen Reformen, insbesondere dem Ausbau der einzelnen Unterrichtsfächer, entzogen. Aber wir haben auch immer wieder betont und gegenüber den vielerlei Ansprüchen der letzten Zeiten müssen wir es auch heute wiederholen, daß wir den eigentlichen

Mittelpunkt auf dem humanistischen Gymnasium, die Antike, als die Warte, von der aus die gesamte Orientierung erfolgen muß, nicht aus dem Auge verlieren dürfen. Von diesem Standpunkte aus müssen wir, wie mir scheint — um zuletzt auch darüber noch ein paar Worte zu sagen — auch die Bewegung beurteilen, die im vorletzten Jahre zu der Gründung des „Deutschen Germanistenverbandes" und vor wenigen Wochen zu der des „Verbandes deutscher Geschichtslehrer" geführt hat. Niemand wird die Berechtigung der Vertreter des Deutschen und der Geschichte bezweifeln wollen, sich zur Förderung ihres Faches zusammenzuschließen, ebenso wie es auch die Vertreter der anderen Fächer, der Religion, der Mathematik und Naturwissenschaften u. a., schon längst getan haben. Und die Freunde des humanistischen Bildungsideals werden sich ganz besonders über diese Verbände freuen müssen, weil auch in den Versammlungen des Gymnasialvereins und in der Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium" die Förderung gerade des Deutschen und der Geschichte oft zur Erörterung gestanden hat, und weil wir gerade in diesen Fächern so überaus wertvolle und notwendige Ergänzungen zu der durch die alten Sprachen und die Mathematik bewirkten geistigen Schulung sehen. Ebenso werden wir — um zunächst bei dem „Germanistenverbande" zu bleiben, da von dem Verbande der Geschichtslehrer programmatische Äußerungen noch kaum vorliegen — alle Forderungen nach einer „Verbesserung der Methodik durch gründlichere und allseitigere Ausbildung der Deutschlehrer auf der Universität und ihre Weiterbildung durch Fortbildungslehrgänge, durch staatlich unterstützte Inland- und Auslandreisen" u. a. m. warm begrüßen und unterstützen können, wie wir denn, wie vorhin schon gesagt, in der bestmöglichen Ausbildung und Weiterbildung wirklich für ihre Aufgabe berufener Lehrerpersönlichkeiten die eigentliche Lösung vieler Schwierigkeiten auf dem Gebiete des höheren Schulwesens erblicken. Auch darüber werden wir uns freuen, wenn durch den neugegründeten Verband das Interesse für unser Deutschtum, im umfassendsten Begriff genommen, in immer weitere Kreise gebracht wird, wenn vielen das Gewissen geschärft und ihnen ihre Verpflichtung eingeprägt wird gegenüber deutschem Volkstum mit all seinen reichen Äußerungen. Denn das ist doch wohl eine Binsenwahrheit, die man fast sich auszusprechen scheut, daß hier unsere wahre Heimat und unsere tiefste Kraft und unsere innigste Freude liegt, daß unserem Herzen Dürer und Rembrandt und Luther, daß uns Goethe und Bismarck und Wilhelm Raabe wahrlich näher stehen, als Phidias und Sokrates, als Äschylus und Plato und Demosthenes, ganz zu schweigen von den Römern.

Und doch, meine Herren, fürchte ich, daß es zu Kämpfen kommen wird, wenn es nach dem Willen einiger Heißsporne geht, die in der Tages- und Fachpresse laut ihre Stimme erhoben haben und nun am liebsten vom nächsten Semester ab ihre Wünsche in die pädagogische Tat umgesetzt sehen möchten, und zwar, wie zu wiederholten Malen ausgesprochen worden ist, auf Kosten der alten Sprachen, insbesondere des Lateinischen. Denn da werden sie bei uns auf heftigen Widerstand stoßen müssen. Vor allem von dem Gesichtspunkt aus, auf den ich soeben schon hingewiesen habe, daß wir uns auf dem humanistischen Gymnasium den Mittelpunkt nicht verrücken lassen dürfen, daß wir an einer Konzentration festhalten wollen, mit bewußter Einseitigkeit, und diesen Mittelpunkt können

für uns nur die alten Sprachen bilden. Das ist kein einseitiger philologischer Fachstandpunkt, sondern das ist die Erkenntnis der pädagogischen Wahrheit, daß nur das Einfache, meinetwegen das Einseitige, einem wachsenden Geiste gesunde und kräftigende Nahrung geben kann. Etwas anderes ist die allgemeine Würdigung einer Sache, etwas anderes ihre pädagogische Verwertbarkeit. Wir können nun einmal das schwierige und eben dadurch so wertvolle Instrument der griechischen und lateinischen Sprache, Grammatik wie Schriftsteller, das die Geister scheidet, nicht entbehren, wenn wir Menschen zu wissenschaftlichem Arbeiten heranziehen wollen; und wir können hier dem Deutschen in seiner pädagogischen Verwertbarkeit nicht die gleiche Kraft zuschreiben wie den klassischen Sprachen. Und so sehr wir wünschen, daß das Deutsche wie ein warmer Hauch unsere ganze Arbeit auf dem Gymnasium durchwehe, so wenig können wir es als Fach auch nur zum Teil an die Stelle des Griechischen und Lateinischen treten lassen. Wenn wir so manchen übereifrigen Wünschen gegenüber von vornherein versagen müssen, so glauben wir nicht gegen unser Deutschtum zu handeln und glauben, ebensogut nationale Arbeit zu tun, wie jene Eiferer für ein „völkisches Bildungsideal", wie sie es nennen, immer von sich behaupten."

Und als Anmerkung waren dann noch während des Druckes die folgenden kurzen Sätze hinzugefügt worden:

„Die inzwischen veröffentlichten „Berichte und Verhandlungen des ersten Verbandstages des deutschen Germanisten-Verbandes, Marburg, den 29. September 1913" (9. Ergänzungsheft der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht, B. G. Teubner, Leipzig) bestätigen an vielen Stellen die Berechtigung des oben Gesagten, leider, wie ich hinzufüge. Die unnötig scharfe Polemik gegen das Lateinische und die Ziele des humanistischen Gymnasiums, die mangelhafte Scheidung des allgemeinen Werturteils über deutsche und römische Kultur von der Frage nach der pädagogischen Verwendbarkeit, auf die es doch in allererster Linie ankommt, die über alles Maß hinausgehende Zielsetzung für die verlangte „Deutschkunde", der Mangel an Rücksicht auf das überhaupt Mögliche und Erreichbare lassen es eigentümlich erscheinen, daß diese Ausführungen auf der Tagung selbst nicht von mehr Seiten Widerspruch gefunden haben."

Mit diesen Worten glaubte ich mich recht vorsichtig und doch bestimmt genug ausgedrückt zu haben. Worauf es mir ankam, war das Folgende: Bei aller freudigen Anerkennung gewisser Ziele des „Germanistenverbandes" sollte doch möglichst rechtzeitig der Standpunkt der Freunde des humanistischen Gymnasiums dahin bestimmt werden, daß wir — kaum ein Jahrzwölft nach dem Schulfrieden von 1900, der die Herausarbeitung der Eigenart der einzelnen höheren Unterrichtsanstalten als wegweisenden Gesichtspunkt geboten hatte — uns nicht darauf einlassen könnten und wollten, einigen „Heißspornen" der neuesten Reformbewegung zuliebe auf den bewährten Mittelpunkt des gymnasialen Unterrichts, die klassischen Sprachen, zu verzichten und uns an diesen Abstriche gefallen zu lassen zu Gunsten des Deutschen. Ausdrücklich hatte ich dabei von der geistigen Schulung, von der Heranziehung junger Menschen zu wissenschaftlichem Arbeiten und der hier so notwendigen Konzentration, ja Einseitigkeit gesprochen, hatte auf die scharfe Geistes-

zucht hingewiesen, die mit der Aneignung der klassischen Sprachen in besonderem Maße verbunden ist, und ihre dadurch bedingte pädagogische Verwertbarkeit und hatte damit geschlossen, daß wir deshalb das Deutsche auf dem humanistischen Gymnasium als Fach nicht an die Stelle des Griechischen und Lateinischen treten lassen könnten. Was macht aber Herr Prof. Sprengel daraus? Verallgemeinernd bezieht er meine Forderung auf die erziehliche Seite, um mir so die niemals ausgesprochene Behauptung unterzuschieben, daß mir „die deutschen Bildungswerte den antiken erziehlich nicht gleichartig erschienen". Das ist bei dem fundamentalen, jeder Elementarpädagogik und auch Herrn Prof. Sprengel bekannten Unterschiede zwischen Erziehung und wissenschaftlichem Unterricht eine Umdeutung meiner Worte, die einer Entstellung und Verdrehung verzweifelt ähnlich sieht.*) Wenn ich von der Antike sprach als der Warte, von der aus die gesamte Orientierung auf dem humanistischen Gymnasium erfolgen müsse, so konnte das in dem gegebenen Zusammenhang nur auf die wissenschaftliche Seite des gymnasialen Unterrichts bezogen werden, was hervorzuheben mir besonders am Herzen lag; über die erziehliche Seite der Gymnasialpädagogik äußerte ich mich nur andeutungsweise, wenn ich die Forderung aufstellte, daß „das Deutsche wie ein warmer Hauch unsere ganze Arbeit auf dem Gymnasium durchwehen solle", und die „Binsenwahrheit" noch einmal aussprach, daß „in dem deutschen Volkstum mit all seinen reichen Äußerungen unsere wahre Heimat und unsere tiefste Kraft und unsere innigste Freude liege". Aber auch diese Worte erfahren eine merkwürdige Umdeutung und Diskreditierung in den Ausführungen des Herrn Prof. Sprengel, wenn er von „einem bloßen schmeichelnden Schullüftchen" spricht, das ich empfehle, obwohl er mich doch kennt und wissen muß, daß ich in einer mehr als zwanzigjährigen Unterrichtstätigkeit an einem humanistischen Gymnasium — wobei ich auch deutschen Unterricht in allen Klassen bis Unterprima einschl. und zwar stets mit neuer Freude gegeben habe — nie ein Laudator jenes „schmeichelnden Schullüftchens" gewesen bin, sondern stets auf eine scharfe und energische, die Geister scheidende Zielsetzung im gymnasialen Unterricht hingearbeitet und auf einen starken und reinigenden Lufthauch Wert gelegt habe, auch im Deutschen, aus der Überzeugung heraus, daß gerade hier mit einem verschwommenen, ästhetisierenden, geistreichelnden Gerede am allerwenigsten getan ist.

Wenn ich deshalb an dieser Stelle entschiedene Verwahrung einlege gegen die Art und Weise, wie Herr Prof. Sprengel meine Ausführungen im Jahresbericht 1913 des Frankfurter „Bundes der Freunde des humanistischen Gymnasiums" zum Ausgangspunkt seiner Kritik gemacht hat, so geschieht dies nicht nur mit Rücksicht auf den großen Verein, den zu vertreten ich die Ehre habe, sondern

*) Was es mit solchen „Umdeutungen" auf sich hat, zeigt das Beispiel der „Rheinisch-Westfälischen Zeitung" (vom 26. Nov. 1914), worin ein „westfälischer Direktor" in einem Aufsatz „Die deutsche Schule der Zukunft" sich auch über den Frankfurter Jahresbericht entrüstet, offenbar ohne ihn gelesen zu haben, und dabei das Unglück hat, ebenso ungenau zu zitieren, wie Herr Prof. Sprengel, dessen Ausführungen er verbo tenus nachdruckt.

auch mit Rücksicht auf meine eigene Stellung an einem humanistischen Gymnasium, die ich vor Mißdeutungen bewahren möchte. —

Zur Sache selbst mögen mir dann noch ein paar Worte verstattet sein.

1. Herr Prof. Sprengel weist in dem genannten Aufsatz im Juli-Heft dieser Monatschrift auf die Satzungen*) der „Freunde des humanistischen Gymnasiums" hin, wonach diese selbst sich mit einer organischen Weiterbildung des Gymnasiums einverstanden erklärten; demgemäß könne doch auch in der Forderung, „Bedeutung und Wert des Lateinischen auf dem Gymnasium zurückzuschieben"**) zu Gunsten eines „völkischen Humanismus", wie er das nennt, kaum ein Angriff auf das Gymnasium gesehen werden. Aber wenn Herr Prof. Sprengel sich die Satzungen der genannten Vereinigung etwas genauer hätte ansehen wollen, hätte er finden müssen und zwar im ersten Paragraphen, daß diese Vereinigung ein „Mittelpunkt sein sollte für alle, denen Fortbestand und Weiterentwicklung des Gymnasiums in seiner durch die alten Sprachen bestimmten Eigenart ebensowohl ein allgemeines Kulturinteresse, wie ein vaterländisches Interesse bedeutet". Das ist ja der springende Punkt: Wir können nun einmal in der Forderung, daß „in der Grundlegung der sprachlichen Erziehung auf dem Gymnasium das Lateinische den Platz an das Deutsche abtreten müsse, von dessen sprachlicher Eigenart künftig alle Spracherziehung bei uns auszugehen habe",***) keine organische Weiterbildung des Gymnasiums erblicken, sondern sehen darin — und darüber muß man auch im „Germanistenverband" sich klar sein! — die Absicht eines Umsturzes, dessen Verwirklichung das „humanistische Gymnasium in seiner Eigenart" in Deutschland ebenso sicher „hinwegspülen" würde, wie es jener schon oft von anderer Seite gemachte Vorschlag, das Griechische auf dem Gymnasium wahlfrei zu machen, hinweggefegt hätte, wenn er in Wirklichkeit umgesetzt worden wäre. Will man es uns da übel nehmen, wenn wir rechtzeitig warnend unsere Stimme erheben? Vor aller Augen liegt das, was das humanistische Gymnasium seit dem Zeitalter der

---

*) In den Satzungen des „Frankfurter Bundes" findet sich übrigens diese Erklärung nicht; jedoch entspricht sie ganz unseren Auffassungen. Und daß es den Freunden der humanistischen Bildung damit Ernst ist, beweisen nicht nur die Verhandlungen des „Gymnasialvereins" und der einzelnen Vereinigungen der „Freunde des humanistischen Gymnasiums", sondern auch die zahlreichen Aufsätze im „Humanistischen Gymnasium", die immer von neuem wieder an die Durchdenkung und Durcharbeitung der hier in Frage kommenden Unterrichtsprobleme herangehen.

**) An einer anderen Stelle („Frankfurter Schulzeitung" Nr. 20, S. 164) betont Herr Prof. Sprengel ausdrücklich, daß es sich bei den Bestrebungen der Herren Bojunga, Kluge, Budde, den „lateinischen Unterricht zu erneuern und dem leitenden Grundsatz nationaler Erziehung anzupassen", nicht etwa, „wie jeder Unbefangene ohne weiteres sieht, um die Bekämpfung des Gymnasiums handele, vielmehr um seine zeitgemäße Reform, um eine innere Erneuerung, die allein es gegen die ihm drohende Gefahr zu schützen vermag, von einer neuen Zeit voll bedeutender neuer Ziele und Aufgaben über kurz und lang hinweggespült zu werden". —

***) Vgl. Prof. Dr. Georg Sprengel: „Deutsche Geistesbildung" in Nr. 18—20 der „Frankfurter Schulzeitung" (1914), des Organs des dortigen Vereins seminaristisch gebildeter Lehrer.

Reformation und namentlich im letzten, dem 19. Jahrhundert, in Deutschland geleistet hat, geleistet in Sonderheit für die deutsche Wissenschaft und damit für die Nation. Um dieser deutschen Wissenschaft und ihrer gründlichen Fundamentierung willen ist ein großer Kreis urteilsfähiger Männer aller Berufe,*) an ihrer Spitze die Unterrichtsverwaltung selbst, aus tausend oft erörterten Gründen entschlossen darauf hinzuwirken, daß an einer Stelle wenigstens in dem deutschen Unterrichtsorganismus die Erhaltung der Tradition gesichert bleibe, der Zugang zu den Quellen und die dafür nötige, gewiß in mancher Beziehung einseitige, aber darum pädagogisch um so fruchtbarere geistige Schulung (πολυμαθία οὐ διδάσκει) durch die Antike: und da haben die Wortführer einer Bewegung, über die auch wir uns grundsätzlich freuen könnten, wie über alles, was zur Vertiefung unseres deutschen Wesens beitragen kann, nichts Besseres und Eiligeres zu tun, als in erster Linie ihre Pfeile gegen das humanistische Gymnasium zu richten, sich dabei als „die eigentlichen Freunde des Gymnasiums" vorzustellen, als „die wahren Vertreter einer wurzelechten und zeitgemäßen (so!) humanistischen Bildung", und alle die, die „sich diesem völkischen Bildungsziel heute noch widersetzen", als „Totengräber des humanistischen Gymnasiums"**) zu brandmarken? Wahrlich, man könnte es uns nicht übel nehmen, wenn wir einmal ungeduldig würden! Muß ein zweites „Hands off!" geschrieben werden gegen diese neuesten Reformer?

2. Es hat den Anschein, als ob gewisse Wortführer des „Deutschen Germanistenverbandes" die Begründung dieses Vereins als eine ganz besondere nationale Tat angesehen wissen wollten, als ob gegenüber einem „undeutschen Alexandrinertum" nur sie „ganze und rechte Deutsche" seien, die „dem Worte unseres Kaisers folgend,***) unsere Jugend national zu erziehen und in der Schule nationale Gesinnung zu pflegen", sich als ganz besondere Aufgabe vorgesetzt haben, nachdem „die höhere Schule bis jetzt hinter den Ergebnissen unserer nationalen Kultur erheblich im Rückstand geblieben" sei.) Und es hat weiter den Anschein, als ob man die gegen-

*) Herr Prof. Sprengel nennt sie eine „recht kleine, wenn schon sehr geräuschvolle Gruppe". Zur ganzen Frage vgl. man übrigens jetzt auch die Denkschrift der Göttinger philosophischen Fakultät: „Die Vorbildung zum Studium in der philosophischen Fakultät" (Leipzig, B. G. Teubner, 1914).

**) Sprengel a. a. O. („Frankfurter Schulzeitung" Nr. 20); vgl. auch dessen „Jahresbericht", erstattet auf dem Germanistentag, und Dr. W. Hofstätter-Dresden in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht", 28. Jahrg. Heft 6.

***) Weshalb nur immer damit krebsen gehn?? Auch jene „Gedanken über eine zeitgemäße Gestaltung des höheren Schulwesens in Preußen", mit denen im Jahre 1911 die Herren Spieß, Vogt und Schnaudigel (in Frankfurt a. M.) eine neue, ganz gründliche Reform des höheren preußischen Schulwesens inaugurieren zu können glaubten (wofür die Vernichtung des humanistischen Gymnasiums allerdings Vorbedingung war), beginnen mit dem Hinweis darauf, daß „bereits vor Jahren vom Träger der Krone bedeutsame Anregungen zur Reform der höheren Schulen ausgegangen seien", daß aber „diese weitblickenden und zeitgemäßen Mahnungen von Allerhöchster Stelle, die auch einem in der Nation tief empfundenen Sehnen nach Reformen unseres höheren Schulwesens Ausdruck verleihen, in wichtigen Teilen bis heute nicht oder nicht entsprechend durchgeführt seien".

wärtige Zeit für besonders geeignet halte, diese Ziele des Germanistenverbandes zu verwirklichen. Heißt es doch an der schon mehrfach erwähnten Stelle der „Frankfurter Schulzeitung" S. 165: „Wer sich diesem völkischen Bildungsziel heute noch widersetzt, der verrichtet am Gymnasium Totengräberarbeit; denn der gewaltige Sturm deutschen Fühlens wird noch manches bisher gebundene Auge öffnen und der nun wohl endgültig erwachte deutsche Michel wird, wenn er den eisernen Kriegsbesen in die Ecke stellen kann, wohl auch an eine **innere Auskehr** gehen."

Solchen verdächtigenden Anwürfen und Zukunftshoffnungen gegenüber sich den Gleichmut der Seele zu bewahren, ist nicht ganz leicht. Doch es sei drum; weisen wir nur mit dem Finger darauf hin und betonen hier nur noch einmal, ganz schlicht, daß auch wir am humanistischen Gymnasium glauben, nationale, deutsche Kulturarbeit im allerbesten Sinne des Wortes zu tun, wenn wir nicht nur die Notwendigkeit der Erhaltung des Zusammenhangs mit der Antike betonen, sondern auch in mühsamer Kleinarbeit, Stein um Stein herbeitragend, jahrein jahraus deutsche Jünglinge reif zu machen versuchen, ihrerseits nun einzutreten in die große Tradition der deutschen Wissenschaft und weiterzubauen an dem stolzen Erbe der Väter. Und haben diese Jünglinge, die auf den Bänken der Gymnasialprimen saßen, etwa versagt, als nun, von einer Welt von Feinden umdrängt, das Vaterland sein „Burschen heraus!" rief? Hat nicht „die bittere und doch selige Gegenwart das Gymnasium in der vordersten Reihe gefunden,"*) Lehrer und Schüler gleich bereit, „wie ein Bergstrom ins Schlachtfeld sich zu ergießen und sein Blut zu opfern, wenn der König ruft", wie das im Jahre vor dem großen Krieg Oberstudienrat Patin-Regensburg in einem Festvortrag vor dem „Bayerischen Gymnasiallehrerverein" fast prophetisch verkündigt hatte? Wahrlich, wir schämen uns fast, dies hier zu betonen und als einen Ruhm des Gymnasiums in Anspruch zu nehmen, weil wir diese nationale Opferwilligkeit für selbstverständlich halten, weil sie für keinen überraschend war, der den Geist kannte, der in Wahrheit auf unseren Gymnasien lebendig ist, weil schließlich doch darin gerade das Erhebende lag, daß unser ganzes Volk bei der drohenden Gefahr aufstand wie ein Mann, daß keinerlei Unterschied war, sondern einmütige Opferwilligkeit von dem Kaiser bis zu dem geringsten seiner Untertanen. Aber wir **mußten** es einmal betonen gegenüber jener anmaßlichen Behauptung, daß dann erst, wenn die Ziele des „Germanistenverbandes", so wie einige Wortführer sie verstehen, in Wirklichkeit umgesetzt werden, wirklich nationale Gesinnung gepflegt werden könne auf den höheren Schulen.

Was das andere aber angeht, daß man glaubt, Morgenluft zu wittern, und sich beeilen möchte, dem kommenden Tag als erster entgegenzukrähen, so scheint mir, daß auch hier in erster Linie Bescheidenheit, Selbstbesinnung uns gezieme. Auch wir sind der festen Zuversicht, daß aus diesem gewaltigen Völkerringen,

---

*) Fr. Eggerding in dem schönen Aufsatz: „Die Feuerprobe des humanistischen Gymnasiums" in den „Grenzboten" vom 7. Oktober 1914 (Nr. 40).

wenn es überhaupt einen Sinn hat in den Augen der Vorsehung, die deutsche Sache siegreich hervorgehen wird. Und wie die europäischen Zentralmächte Deutschland und Österreich-Ungarn zusammenstehen gegen eine Welt von Feinden, so werden sie — wie wir hoffen möchten im Verein mit den nordgermanischen Staaten — den Kern abgeben für den künftigen politischen und kulturellen Aufbau. Das heißt aber nichts anderes, als daß deutsches Wesen für die Zukunft noch viel mehr als bisher bestimmenden Einfluß auf die europäische Kultur üben wird. Erfüllt uns das mit Stolz, so zwingt es uns auch die Verantwortung auf, in ganz anderer Weise noch als bisher uns klar zu werden über das Wesen des Deutschtums und die großen Aufgaben, die ihm für die kommenden Zeiten gestellt sind. Worin besteht aber dies Wesen und welches sind diese Aufgaben? Gewiß in allererster Linie in der Besinnung auf uns selbst. Noch in ganz anderer Weise als bisher müssen wir unser deutsches Wesen lieben und schätzen lernen und zur unverrückbaren Grundlage unseres ganzen Seins machen. Deutsches Land und deutsche Natur, deutsche Kunst und deutsches Schrifttum, diese „Künder der Volksseele", wie Witkowski sie nennt, deutsches Geistesleben insgesamt und deutscher Glaube, die sollen uns die Wege weisen zur Erkenntnis und zur Sittlichkeit. Wir haben es ja gesehen, wohin wir mit dem Schielen nach dem Fremden, gerade auch auf pädagogischem Gebiet, gekommen sind! Aber damit dürfen wir uns nicht begnügen: Deutsches Wesen ist mehr und hat einen größeren Pflichtenkreis, zumal wenn es den Anspruch erhebt, und mit Recht erhebt, als Kulturmacht auch auf andere Völker einzuwirken. Nur ein leicht entzündlicher, falscher Nationalismus kann sich damit zufrieden geben wollen, allem Fremdländischen in Wort und Schrift und Mode Fehde anzusagen, sich ganz auf sich zurückzuziehen und gering zu denken von dem, was man Kulturgemeinschaft der Völker nennen kann. Deutsch aber — und hier fühlen wir uns mit den besten und größten Deutschen, mit Goethe und Bismarck, eins — deutsch ist allzeit auch das Verstehen des Fremden gewesen, die Erkenntnis und Herausarbeitung der ewiggültigen Menschheitswerte auch in fremden Kulturen und die Herüberleitung dieser Werte und ihre Verschmelzung mit unserm ganzen Sein. So wenig wie wir es werden hindern können und hindern wollen, daß nach geschlossenem Frieden — und wir führen Krieg nur um eines gesicherten zukünftigen Friedens willen — Handel und Verkehr allmählich wieder die Wege von den Völkern zu den Völkern finden werden, ebensowenig werden wir es hindern können und hindern wollen, daß alle die Brunnen der Erkenntnis und der Schönheit, die auch bei fremden Völkern rinnen, für uns verschüttet bleiben. Und fühlen wir diese deutsche Pflicht gegenüber den Kulturen moderner Völker, wo doch immer erneute vorsichtige Scheidung nötig ist zwischen Echtem und auch für uns Wertvollem und dem Wertlosen, so müssen wir sie vielleicht noch tiefer fühlen gegenüber all den großen Errungenschaften der Vergangenheit, wo die Zeit ihres kritischen Amtes schon gewaltet hat. Deutschsein heißt so auch Tradition heilighalten, heißt auf gesundem nationalem Grunde stehen, aber dabei weit und unbefangen Ausblick halten nach allem menschlich Wertvollen, heißt in unsere Scheunen sammeln, von unserem Reichtum aber auch andern mitteilen. In diesem

Sinne werden uns Christentum und Antike stets unentbehrliche Wesensteile unserer deutschen Kultur bleiben,*) zumal da es sich hier, was die Sprengelsche Richtung immer wieder zu übersehen scheint, überhaupt nicht mehr um Fremdes handelt, sondern um längst Angeeignetes, dem deutschen Wesen in demselben Sinne angeeignet, wie all die nichtgermanischen Volkstümer, die seit den Urzeiten im Germanentum aufgegangen sind. Und wie es den Anschein hat, als ob in diesen Tagen des Ringens und der Seelennot die Menschen in unserem Vaterlande wieder beten lernten und ihres Christenglaubens sich freuen, so möchten wir glauben, daß — aus der Selbstbesinnung heraus — auch die Erkenntnis sich vertiefen werde, daß in dem Aufbau der deutschen und der europäischen Kultur die Antike als ein immer wieder frisches Leben spendender Quell, als ein stets von neuem sich bewährender regulativer Faktor sorgfältig bewahrt werden muß. Daß wir dazu aber auch in Zukunft in Deutschland eine Bildungsanstalt nötig haben wie das humanistische Gymnasium, das in seinem tiefsten Wesen charakterisiert ist durch die Erhaltung der Tradition einer großen Vergangenheit und ihre Lebendigmachung für die Gegenwart, das mußte an dieser Stelle wieder einmal ausgesprochen werden gegenüber Angriffen, die wir, wie gesagt, für irreführend und unberechtigt halten müssen.

Wir freuen uns, wie schon wiederholt betont wurde, wenn dem „Deutschen Germanistenverband" in seiner aufbauenden Arbeit, die er sich vorgesetzt hat, vor allem in seinen Bemühungen um die deutsche Jugendbildung, Erfolge beschieden sind. Ein solcher Erfolg ist es ja schon, wenn die Leiter der Oberrealschulen sich neuerdings dahin geeinigt haben, „die deutschen Geisteswerte zur Grundlage ihrer Jugendbildung zu nehmen". Vielleicht ist dies ein gangbarer Weg, uns zu zeigen, was man hier zu erreichen hofft und wie man es zu erreichen gedenkt. Auch auf dem humanistischen Gymnasium bestände die Möglichkeit einer Verstärkung des Deutschunterrichts, besonders auf den Mittelklassen, wenn man den schon mehrfach und von scharfsichtigen Pädagogen im Interesse der Erhaltung des zentralen Lebens gemachten Vorschlag aufnehmen wollte, das Französische auf dem humanistischen Gymnasium neben dem Englischen wahlfrei zu machen. Oder warum sollte es, bei

*) Ich möchte hier ausdrücklich hinweisen auf den prächtigen Aufsatz von Dr. Walter Bätke-Bergen auf Rügen, „Der Weltkrieg und der deutsche Geist" (Preuß. Jahrb. Januar 1915), der sich in seinen Grundanschauungen ganz eng mit meinen obigen Ausführungen berührt. Auch für Bätke sind „Humanismus und Idealismus Attribute deutschen Geistes geworden"; „wir versperren uns den Blick für den tiefsten Wesenszug deutschen Geistes, wenn wir die innige Verbindung, die im Zeitalter unserer klassischen Literatur und Philosophie Nationalgefühl und Humanismus eingegangen sind, verkennen, sie voneinander lösen und eins gegen das andere ausspielen wollen;" ja „eine Loslösung des deutschen Geistes von der humanistischen Gedankenwelt würde uns auch von dem Mutterboden lösen, in dem unsere weltgeschichtliche Kraft wurzelt," und wie „1813 der deutsche Humanismus und sein Zwillingsbruder, der Idealismus der Kant- und Fichteschen Philosophie, die in ihnen aufgespeicherte geistig-sittliche Kraft unseres Volkes gesiegt hat," so geschieht es auch in unseren Tagen, und „die Aufgaben, die nach dem Krieg in der Welt zu lösen sein werden, lassen sich, wie wir glauben, überhaupt nur im Geiste eines politischen Humanismus lösen" . . . .

der oft bewiesenen Weitherzigkeit der Unterrichtsbehörden, nicht möglich sein, versuchsweise einmal eine höhere Unterrichtsanstalt ganz nach den weitgehenden Plänen der Herren Bojunga und Sprengel u. a. aufzubauen, mag man sie dann nennen, wie man will? Welche Möglichkeiten der Betätigung ergäbe das für eifrige und strebsame Verfechter eines „völkischen Humanismus!" Das wäre wirklich vielleicht fruchtbare Arbeit, fruchtbarer, dünkt uns, als der einseitige Kampf gegen das humanistische Gymnasium, das wir uns in seiner Eigenart nun einmal nicht antasten lassen wollen!

Fr. Eggerding schließt den schon erwähnten Aufsatz in den „Grenzboten" (Nr. 40) mit den schönen Worten: „Es liegt uns fern, heute zumal, Trennendes oder gar Gegensätze gegenüber den anderen Formen der höheren Schule betonen zu wollen. Wir alle haben dasselbe Ziel: „wissenschaftlich begründetes Verständnis für die deutsche Gegenwart" (Lorentz). Um so mehr wollen wir uns in diesen schweren Tagen geloben, daß sich nicht wiederholen darf, wovon so oft berichtet werden mußte: nämlich das traurige Schauspiel, daß sich Humanisten und Germanisten im Kampfe um die höhere deutsche Jugendbildung feindlich oder neidisch gegenüberstehen. Das für immer unmöglich zu machen, dazu verhelfe uns die Not der Zeit! Ein jeder tue weiter seine deutsche Pflicht!" Das ist auch uns ganz aus dem Herzen gesprochen, und so bitten wir auch die vorstehenden Ausführungen aufnehmen zu wollen als eine Grenzregulierung, die nur ungern und zögernd unternommen ward, die aber notwendig war, wenn wir uns selbst nicht verleugnen wollen. Freilich wird auch der „Germanistenverband" nicht daran vorbeikommen, klare Stellung zu nehmen und sich zu entscheiden, ob er weiter lockenden Stimmen folgen will, die ihn u. E. in die Irre führen, oder ob er gewillt ist, in dem Bereiche des Möglichen und Erreichbaren fördernde, fruchtbare Arbeit zu tun.

Frankfurt a. M. Paul Ankel.

Beschränkung des Unterrichtsstoffes.

Im Jahre 1906 sprach Cauer im Hinblick auf die Schulreformen der letzten Jahrzehnte den gewiß von vielen geteilten Wunsch aus, die Schule möge endlich erst einmal wieder zu Atem kommen. Trotzdem haben die Neuerungen eher zu- als abgenommen, und besonders das Verlangen nach einer freieren Gestaltung des Unterrichts, einer größeren Berücksichtigung der individuellen Neigung der Schüler und einer besseren Vermittlung zwischen Unterricht und Universitätsstudium tritt so ernergisch auf, daß weitere Schulreformen unvermeidlich erscheinen. Es soll nun im Folgenden der Nachweis versucht werden, daß eine Erfüllung der verschiedenen Wünsche erst möglich ist und die Schule nur zur Ruhe kommen kann durch eine für alle höheren Schulen notwendige Maßregel: Das ist die Beschränkung des Unterrichtsstoffes.

I.

Die Klagen über Häufung des Lehrstoffes an den höheren Schulen sind so alt wie die höhere Schule selbst. Sie stammen nicht nur von den Eltern der Schüler,

die in der Schule schlechte Geschäfte machen, sondern auch fast alle bedeutenden Männer, die sich mit dem höheren Schulwesen befaßt haben, von Alex. von Humbold bis zu Paulsen, stimmen darin überein, daß die höhere Schule zu viel Lehrstoff biete und multa statt multum verlange.*) Bis zur Reform von 1890 sahen die Lehrpläne des 19. Jahrhunderts für Sexta bis Prima gleichmäßig 30 Wochenstunden vor ohne Turnen und Singen. Die Lehrpläne von 1892 brachten dann für die Unter- und Oberstufe eine Verkürzung der Stundenzahl, aber auf der Oberstufe kamen unter der Hand wieder neue Stunden hinzu, und heute haben die Oberklassen mit Turnen und Singen selten weniger als 36 Wochenstunden. Gelegentlich ist man sogar auf 39 Pflichtstunden gekommen.

Ist nun diese äußere Belastung durch die Kurzstunde bis zu einem gewissen Grade abgeschwächt worden, so macht sich dafür etwas anderes um so empfindlicher bemerkbar: Die einzelnen Fächer, besonders die Nebenfächer, werden heutzutage viel intensiver betrieben als früher. Es haben sich nicht nur neue Stoffe in die einzelnen Fächer hineingedrängt, ohne daß man für sie durch Sichtung des Gesamtstoffes oder Beseitigung ganzer Kapitel Platz gemacht hätte, sondern es werden auch diejenigen Fächer, die früher im wahren Sinne des Wortes als Nebenfächer behandelt wurden, jetzt durchweg von solchen Lehrern gegeben, die in diesen Fächern Hauptfakultas haben und sie am liebsten zu Hauptfächern machen möchten. Am schlimmsten ist wohl das Realgymnasium daran. Dieses hat schon an und für sich ein Hauptfach mehr als das Gymnasium, nämlich Deutsch, Lateinisch, Französisch, Englisch und Mathematik. Außerdem wird die Physik, welche auf der Oberrealschule Hauptfach ist, auch auf dem Realgymnasium insofern nicht als einfaches Nebenfach behandelt, als in der Reifeprüfung eine schriftliche Arbeit verlangt wird. Da demgemäß auch bei den Probearbeiten in Prima eine Pysikarbeit angefertigt wird, so wird Physik von den Schülern unwillkürlich mit zu den Hauptfächern gezählt, und den Physiklehrer möchte ich sehen, der damit unzufrieden wäre. Daß auch am Gymnasium die Nebenfächer weniger stiefmütterlich behandelt werden, ist ja an sich als ein Fortschritt anzusehen. Man kann es einem Vertreter eines Nebenfaches nicht verdenken, wenn er in seinem Fache etwas Tüchtiges leisten möchte und sich mit seinem Fache nicht an die Wand drücken lassen will. Wenn aber z. B. der naturwissenschaftliche Unterricht auf der Schule so gut war, daß ein ganz mittelmäßiger Schüler ein glänzendes Physikum machte und dies selbst hauptsächlich seinem Schulunterricht zuschrieb, oder wenn ein guter Schüler schon im ersten Universitätssemester imstande war, andere Studenten für das Physikum vorzubereiten, dann ist doch wohl der Verdacht nicht unbegründet, daß hier der Unterricht über den Rahmen der Schule hinausgegangen ist, und es wiederholt sich hier der Fehler, den man früher dem Gymnasium vorwarf, nämlich daß es schon auf der Schule Fachstudien trieb, die erst auf die Universität gehören.

Nimmt man nun noch hinzu, daß fast jede Schule wahlfreien Unterricht, praktische Übungen und Konversationsstunden anbietet, daß der Sport immer breiteren Raum im Schulleben einnimmt, daß besonders in den Großstädten die

*) Vgl. die von Budde, Das Gymnasium des 20. Jahrhunderts, angeführten Stimmen.

Wege zur Schule, zum Spielplatze und zum Bootshause sehr zeitraubend sind, so dürfte die Ansicht, in der heutigen höheren Schule könne von einer Überbürdung der Schüler wohl kaum mehr die Rede sein, doch nicht zutreffen. Ich glaube vielmehr, daß die Überbürdung heute schlimmer ist als sie je war, und ich möchte auch behaupten, daß diese Überbürdung in erster Linie schuld ist an den verschiedenen Mißständen des höheren Schulwesens.

Eine der wichtigsten und berechtigtsten Klagen ist wohl die, daß die Schüler über das rezeptive Lernen nicht hinauskommen, daß dem Primaner noch ebenso wie dem Tertianer von einer Stunde zur anderen seine Aufgabe ins Aufgabenbuch diktiert wird, daß er nicht selbständig arbeiten lernt und daher auf der Hochschule ratlos dasteht und mit der akademischen Freiheit nichts anzufangen weiß. Diese Klagen, die oft in einer sehr bitteren Sprache auftreten und zu heftigen Angriffen gegen die Schule geführt haben,*) werden auch von den meisten Autoritäten auf dem Gebiete des höheren Schulwesens als berechtigt anerkannt.**) Es soll hier aber einmal darauf hingewiesen werden, daß nicht nur solche, die von hoher Warte herab das Schulwesen überblicken, diesen Übelstand empfinden, sondern gerade wir, die wir mitten in der Kleinarbeit stehen, kennen diese Nöte und leiden mit den jungen Leuten darunter. Aber ich glaube, gerade wir Lehrer fühlen mehr als andere den eigentlichen Grund dieser Nöte: Die Pensen der einzelnen Fächer und Klassen sind so umfangreich, daß der Lehrer mit jeder Minute seiner Stunde geizen muß, um durchzukommen. Dies erreicht er aber am kürzesten und sichersten durch Vortragen, Erklären und Abhören der Aufgabe. Jede Rücksichtnahme auf ein selbständiges Arbeiten der Schüler erfordert in erster Linie Zeit und zwar gerade beim Übergang vom rezeptiven zum produktiven Arbeiten sehr viel Zeit, und daran fehlt es. Auch wenn der Lehrer den guten Willen hat, mehr in akademischer Weise mit jungen Leuten von 17—20 Jahren zu verfahren, so würden das nicht erledigte Pensum und die Folgen bei der Versetzung im Examen solche Exzesse böse strafen. Ein akademischer Lehrer kann eine Vorlesung über die ganze lateinische Literaturgeschichte ankündigen, und kein Mensch tut ihm etwas, wenn er nur bis zu Plautus kommt. Eine Lehrer an höheren Schulen muß zuerst sein Pensum erledigen, und es ist gewiß auch eine durchaus berechtigte Folge der stärkeren Betonung des Beamtencharakters im Oberlehrerstande, daß viele ihre persönlichen Neigungen hinter der Pflicht zurückstellen und lieber das Odium des Paukens auf sich nehmen, weil sie sonst mit den Schülern das Ziel der Klasse nicht erreichen.

Aber auch außerhalb der Schule bleibt unseren Primanern keine Zeit zu selbständiger Arbeit. Man kann leicht ausrechnen, daß ein Primaner, der täglich sechs Unterrichtsstunden hat, von denen durchschnittlich fünf häusliche Vorbereitung erfordern, seine zu geistiger Arbeit ihm noch zur Verfügung stehende Zeit lediglich zur Erledigung seiner Schulaufgaben gebraucht. Ein sehr begabter Primaner eines Gymnasiums, auf dessen Aussage ich mich verlassen kann, versicherte mir, daß er unter drei Stunden häuslicher Arbeit nicht wegkäme. Sowie

*) Vgl. Bölsche, Stirb und werde.
**) Vgl. Budde, Gymn. d. 20. Jahrh.

Hausaufsätze oder größere mathematische Hausarbeiten vorliegen, reichen natürlich auch die drei Stunden nicht aus. Es ist einem jungen Menschen, der für die Entwicklung seines Körpers vor allem auch Bewegung im Freien gebraucht, nicht zu verdenken, wenn er außer seinen Schularbeiten nichts mehr tut. Ich habe auch durch gelegentliche Nachfragen festgestellt, daß die Privatlektüre der Schüler höherer Schulen erschreckend dürftig ist und daß die Schüler, wenn sie einmal etwas Zeit haben, zu minderwertiger Lektüre, „leicht" in beiderlei Sinn, greifen.

Es ist unter diesen Verhältnissen wohl erklärlich, daß so viele nicht nur während ihrer letzten Schuljahre, sondern erst recht später im Rückblick auf die Schulzeit bittere Gefühle gegen die Schule haben, die sie bis zum Abgange als Schuljungen behandelte, daß sie ferner diese Gefühle von der Einrichtung auf die Personen der Lehrer übertragen, daß endlich auch die Lehrer unter diesen Verhältnissen oft schwer zu leiden haben. An allen diesen Mißständen, die nun ja schon seit langer Zeit beklagt werden und eine umfangreiche Literatur hervorgerufen haben, ist auch durch die bisherigen Reformen nicht viel geändert worden, weil diese immer wieder an die Voraussetzung gebunden waren, daß an dem Ziel der Schule, d. h. an dem Umfange des zu bewältigenden Stoffes nichts geändert werden durfte. Eine wirkliche Abhilfe jener Übelstände, größere Freude an der Schule, mehr Raum für die individuelle Behandlung der Schüler und freiere Gestaltung des Unterrichts, eine Überbrückung der Kluft zwischen Schule und Universität ist erst möglich, wenn jene Voraussetzung fällt, wenn der Unterrichtsstoff selbst eingeschränkt wird.

II.

Es wäre zunächst zu fragen, ob eine Einschränkung des Unterrichtsstoffes erreicht würde durch Sichtung des Stoffes innerhalb der einzelnen Fächer. Daß eine solche Sichtung nötig und möglich wäre, ist schon wiederholt ausgesprochen worden.*) Aber eine wesentliche Verminderung des Stoffes würde auf diesem Wege schwerlich erfolgen, da sich in fast allen Fächern auch immer wieder neuer Stoff aufdrängt, der bald den geschaffenen Raum ausfüllen würde. Nur ein gründlicher Eingriff kann hier helfen: Die Einschränkung der Stundenzahl. Es müßte die Zahl der Wochenstunden für VI bis O III auf 30 und für U II bis O I auf 32 herabgesetzt werden, und dann wäre zu bestimmen, was in diesen Stunden bewältigt werden kann. Es liegt auf der Hand, daß der gegenwärtige Unterrichtsstoff nicht in diese 30—32 Stunden hineinzupressen ist. Die Zahl der Hauptfächer wäre für alle Schularten auf drei herabzusetzen: Deutsch, eine Sprache und Mathematik.

Wenn nur eine Sprache als Hauptsprache betrieben würde, so würde dies dem Sprachunterricht nur zu gute kommen. Wohl hat bei der Bewertung des fremdsprachlichen Unterrichts neuerdings die einseitige Überschätzung des formalen Bildungswertes der Fremdsprache aufgehört, und die Erschließung der in der fremden Literatur liegenden Kulturwerte ist mehr in den Vordergrund getreten. Es braucht aber darum doch die erstere Bedeutung nicht mit einem Male ganz aufzuhören.

---

*) z. B. bei der X. Direktorenversammlung in der Provinz Hannover 1907. Bericht Seite 24.

Nach wie vor bleibt es für einen Schüler von großem Werte, wenn er die Gesetze der Grammatik und Syntax, die er in der eigenen Sprache ohne Reflexion befolgt, in der fremden Sprache denkend aufbaut, und es ist auch die Geistesübung nicht zu unterschätzen, welche mit der freieren Wiedergabe von Gedanken in einer anderen Sprache verbunden ist. Aber für diese formale Bildung genügt eine Sprache. Das allzu frühe Hinzutreten einer zweiten oder dritten Sprache kann sogar störend wirken. Auch das Eindringen in die Literatur der fremden Sprache wird umso erfolgreicher und dankbarer sein, je gründlicher diese Sprache betrieben wird, zumal da in den meisten Fällen die schwereren Schriftsteller die besseren sind. Schließlich sei auch auf das Vorbild hingewiesen, welches uns das philologische Universitätsstudium gibt, wo sich immer mehr die Erkenntnis Bahn gebrochen hat, daß man Gründliches nur in einem Fache und Brauchbares nur in einer beschränkten Anzahl von Fächern leisten kann.

Bei den zurzeit bestehenden Schularten würde sich als Hauptsprache empfehlen:

für das Gymnasium (G.) Latein,
für das Realgymnasium (Rg.) Französisch,
für die Oberrealschule (OR.) Englisch.

Es ist meines Erachtens nur eine Frage der Zeit, daß in den deutschen Schulen das Englische an die Stelle des Französischen treten wird. Wenn wir beim Erlernen einer modernen Sprache in erster Linie auf den Kulturwert ihrer Literatur sehen, dann verdient schon jetzt die englische Sprache den Vorzug vor der französischen, und bei der Entwicklungsfähigkeit der Völker und der großen Verbreitung der englischen Sprache wird sich dieses Verhältnis noch immer mehr zu Gunsten des Englischen verschieben. Nur der formale Bildungswert dürfte bei der französischen Sprache größer sein. Dies würde aber an der OR. durch das später hinzutretende Französisch wieder gutgemacht.

Zu dieser Hauptsprache käme dann von U III an eine zweite Sprache:

für das Gymnasium Griechisch,
für das Realgymnasium Latein,
für die Oberrealschule Französisch.

Eine dritte Sprache fehlt der OR. schon jetzt und könnte dort auch weiterhin entbehrt werden. Das G. und Rg. müßten von U II an eine dritte Sprache erhalten, das G. etwa Französisch oder Englisch, das Rg. Englisch.

Den Vorzug dieser Anordnung der Sprachen, die sich nach dem Vorbilde der Reformanstalten richtet, sehe ich darin, daß die Schüler zuerst drei Jahre lang nur eine Sprache haben und daß bis zum Eintritt der dritten Sprache wieder zwei Jahre vergehen. Dagegen scheint mir das Ablösungssystem der Reformschule, indem die jedesmal neu hinzutretende Sprache eine verstärkte Stundenzahl bekommt und die frühere Sprache zurücktreten muß, auf den ganzen Sprachunterricht ungünstig zu wirken. Wer Gelegenheit hatte, in dieser Weise zwei Sprachen nebeneinander zu unterrichten, wird bestätigen, daß mit dem plötzlichen Zurücktreten einer Sprache in die zweite Linie ein wirkliches Vorwärtsschreiten in dieser Sprache aufhört und daß es kaum möglich ist, den zuerst erworbenen Besitz in der betreffenden Sprache zu erhalten. Die Folge ist dann eine Halbheit in allen Sprachen und eine heillose Verwirrung, indem die Schüler

nicht nur Regeln, sondern auch Vokabeln der verschiedenen Sprachen durcheinanderwerfen. Deshalb geht mein Vorschlag dahin, daß die zuerst genannte Hauptsprache auch auf der Mittel- und Oberstufe die herrschende bleibt. Das Ziel der zweiten Sprache wäre dann die Lektüre. Ein Übersetzen in die Fremdsprache könnte bei der zweiten Sprache nur vorübergehend als Übung stattfinden, dürfte aber nicht als Endleistung in der Prüfung verlangt werden. Die dritte Sprache hätte nur das ganz bescheidene Ziel zu verfolgen, die Kenntnis der Aussprache, die Elementargrammatik und die zur Lektüre unbedingt erforderliche Syntax zu vermitteln; sie hätte etwa die Stellung, die auf dem hannoverschen G. das Englische einnimmt.

Ich habe nun versucht, auf Grund der vorstehenden Ausführungen Lehrpläne für die drei zurzeit bestehenden Schularten zu entwerfen.

Gymnasium.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	OI
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch u. Geschichtserzählungen	4	3	3	2	2	3	3	3	3
Lateinisch	8	8	8	7	7	6	6	5	5
Griechisch (oder Englisch)*)	—	—	—	6	6	5	4	3	3
Französisch	—	—	—	—	—	3	3	3	3
Geschichte	—	—	2	2	2	2	3	3	3
Erdkunde	2	2	2	1	1	1			
Rechnen und Mathematik	4	4	4	3	3	3	4	4	4
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Schreiben und Zeichnen	2	4	2	2	2	—	—	—	—
Gesang	2	2	2	—	—	2	2	2	2
Turnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Freies Wahlfach	—	—	—	—	—	—	—	2	2
	30	30	30	30	30	32	32	32	32

Realgymnasium.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	OI
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch u. Geschichtserzählungen	5	4	3	3	3	2	2	3	3
Französisch	6	6	6	5	5	4	4	4	4
Latein	—	—	—	5	5	4	4	3	3
Englisch	—	—	—	—	—	3	3	3	3
Geschichte	—	—	3	2	2	2	3	3	3
Erdkunde	2	2	2	2	2	1			
Rechnen und Mathematik	5	5	5	4	4	4	4	4	4
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	3	3	3	3
Schreiben und Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	—	—
Singen	2	2	2	—	—	2	2	2	2
Turnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Freies Wahlfach	—	—	—	—	—	—	—	2	2
	30	30	30	30	30	32	32	32	32

*) Für kleinere Städte.

Oberrealschule.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch u. Geschichtserzählungen	5	4	3	3	3	3	3	3	3
Englisch	6	6	6	5	5	5	4	4	4
Französisch	—	—	—	4	4	4	4	3	3
Geschichte	—	—	3	2	2	2	3	3	3
Erdkunde	2	2	2	2	2	1			
Rechnen und Mathematik	5	5	5	5	5	4	4	4	4
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	4	5	4	4
Schreiben und Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Singen	2	2	2	—	—	2	2	2	2
Turnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Freies Wahlfach	—	—	—	—	—	—	—	2	2
	30	30	30	30	30	32	32	32	32

In VI bis O III sind 30 Wochenstunden, in U II bis O I 32 Wochenstunden vorgesehen. Die Unterstufe ist schon jetzt in den meisten Schulen nicht stärker belastet. In Tertia habe ich mit Rücksicht auf den Konfirmandenunterricht es bei 30 Stunden gelassen. Ich setze dabei voraus, daß während des Konfirmandenunterrichts eine Befreiung vom Religionsunterricht nicht stattfindet, da dies eine große Störung für Schule und Fach bedeutet. Für die Sprachen ist der Grundsatz durchgeführt worden, daß die Hauptsprache auch an Stundenzahl niemals hinter eine Nebensprache zurücktritt und daß bei einer Verringerung niemals ein Rückgang um mehr als eine Stunde eintritt. Eine Verschiebung wäre vielleicht noch denkbar zwischen Deutsch und Geschichte oder zwischen Mathematik und Naturwissenschaften. Den Gesangunterricht denke ich mir als Pflichtunterricht für alle Schüler. Grund zur Befreiung könnte nur Stimmwechsel sein. Mit Rücksicht auf diesen ist in Tertia kein Gesangunterricht vorgesehen. Sonst sollten auch die Unmusikalischen, die nicht zum Kunstgesang fähig sind, wenigstens im einstimmigen Gesang unsere Volkslieder und Choräle kennen lernen. Die jetzt so häufigen Befreiungsgesuche vom Turnen, die ich in erster Linie als Selbstschutz der Schüler gegen Überbürdung ansehe, würden vielleicht weniger werden, wenn eben diese Überbürdung wegfiele.

III.

Ich will nun kurz angeben, wie ich mir die Verwendung der durch die vorgeschlagene Einschränkung des Stoffes gewonnene Zeit denke.

In Tertia und Sekunda könnte die freie Zeit in erster Linie der Privatlektüre zugute kommen. Diese müßte allerdings der Aufsicht des Deutschlehrers unterstehen. Ich nehme an, daß der Deutschlehrer auch die Klassenbücherei verwaltet. Bei der Ausgabe der Bücher hat er Gelegenheit, die Schüler zu beraten. Dabei darf es aber nicht bleiben. In jeder Klasse ist eine Reihe von Büchern anzugeben, die jeder Schüler gelesen haben muß, und daß dies geschehen ist, kann durch Stichproben und Nachfragen im Unterricht festgestellt werden. Daß man auf diese Weise die Schüler zu einer vernünftigen Privatlektüre bringt und daß auch die Schüler

die sanfte Nötigung dazu keineswegs als Zwang empfinden, habe ich an dem Beispiele eines Lehrers, der in meiner Klasse den deutschen Unterricht gab, selbst gesehen. Natürlich kann in den höheren Klassen dieser Zwang immer mehr zurücktreten.

In Prima ist die gewonnene Zeit in erster Linie für die freiere Gestaltung des Unterrichts auszunützen. Von den beiden in dieser Hinsicht gemachten Versuchen hat bisher die Gabelung am meisten Anklang gefunden. Dies erklärt sich wohl daraus, daß die Gabelung der Prima in eine sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung an Doppelanstalten leicht durchzuführen ist und für das ganze Schulwesen keine einschneidende Änderung bedeutet. Auch läßt sie sich auf alle drei Schularten in gleicher Weise anwenden. Damit aber erschöpfen sich auch m. E. die Vorteile dieser Einrichtung, und es ergeben sich mehrere große Nachteile.

Zunächst scheint mir die Bewegungsfreiheit, die hier angeboten wird, doch sehr gering zu sein. Eine vollständige Gabelung würde an die Stelle der jetzt vorhandenen drei Schularten neun setzen, denn neben der sprachlichen Gruppe A und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe B müßte auch eine dritte Gruppe bestehen, in welche alle diejenigen gehörten, die weder für Sprachen noch für Mathematik-Naturwissenschaft besondere Neigung haben. Die Freiheit des Schülers bestände also lediglich darin, daß z. B. ein Gymnasiast, der im Laufe seiner Schulzeit eingesehen hat, daß er besser auf eine Realanstalt gepaßt hätte, kurz vor Toresschluß noch ein Stückchen Realschulbildung mehr bekommen kann. Das Verlangen nach Bewegungsfreiheit sucht aber meistens etwas anderes. Der junge Mensch möchte heraus aus der schülerhaften Bevormundung, die ihm seine ganze Zeit nimmt und ihm ebenso wie in der Tertia seine tägliche Arbeit zuweist, während ihn seine individuelle Neigung schon zu einem bestimmten Gegenstande hinzieht. Dieser Gegenstand seiner Neigung ist wohl in den seltensten Fällen eine bestimmte Gruppe von Fächern, sondern ein Fach und zwar gerade oft ein Nebenfach wie Geschichte oder ein einzelnes Gebiet der Naturwissenschaft, und um dieses einen Faches willen müßte er die ganze Gruppe wählen, auch wenn sie ihm sonst nicht zusagt.

In vielen oder vielleicht auch in den meisten Fällen wird für den Schüler aber nicht die Zuneigung zu einem bestimmten Fache maßgebend sein, sondern die Abneigung gegen ein Fach oder noch mehr gegen den Fachlehrer. Weil gerade der Mathematiklehrer in Gruppe A so schlimm ist, verzichtet der Schüler X. auf die ganze Gruppe, auch wenn sein Interesse ihn nach der sprachlichen Abteilung hinweist. So würde gerade die persönliche Abneigung das, was die Gabelung erreichen will, verhindern. Und dieser Fall würde nicht die Ausnahme, sondern die Regel bilden, denn man weiß doch, daß die Rücksicht auf die Person des Lehrers für einen Schüler mehr wiegt als alles andere. Aber auch selbst dann, wenn man durch sorgfältiges Geheimhalten der Unterrichtsverteilung diese Rücksicht auf den Lehrer ausschalten könnte, bleibt noch die Möglichkeit bestehen, daß der Schüler sich durch die Abneigung gegen ein Fach bestimmen läßt, und auch das ist nicht unbedenklich. Auch im späteren Leben muß sich der Mensch mit Dingen befassen, die ihm nicht liegen und vor denen ihn keine Abneigung rettet.

Den größten Nachteil der Gabelung sehe ich darin, daß sie ebenso wenig wie

die bisherige Schule die Möglichkeit bietet, die Schüler zu eigener Produktion zu bringen. Nach dem, was ich bis jetzt von den einzelnen Versuchen gelesen habe, wird die verstärkte Stundenzahl in einer Gruppe nur benutzt, um mehr Stoff durchzunehmen, aber nicht zu einer selbständigen Arbeit der Schüler.

Daß die mit der Gabelung verbundenen technischen Schwierigkeiten nicht unüberwindlich sind, zeigen die bereits vorliegenden Versuche. An Doppelanstalten, deren A-Klasse zur sprachlichen und deren B-Klasse zur mathematischen Abteilung gemacht werden kann, sind die Schwierigkeiten gering. Sie steigern sich aber bedenklich, wenn drei Abteilungen nötig werden oder wenn die Schülerzahl zu klein ist, um eine Teilung in allen Fächern zu ermöglichen. Dann entsteht nicht nur für den inneren Schulbetrieb große Unruhe, sondern das ganze Schulwesen wird auch für den Außenstehenden noch unübersichtlicher, als es schon jetzt der Fall ist.

Eine wirkliche Bewegungsfreiheit verspreche ich mir von der schon in den obigen Plänen angedeuteten Einführung von Sonderkursen. Für deren Gestaltung und Stellung innerhalb des Unterrichts mache ich folgende Vorschläge:

1. Zu dem für alle Schüler in gleicher Weise verbindlichen Unterricht tritt, ebenfalls verbindlich, ein Fach mit 2 Wochenstunden nach Wahl: Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte, Erdkunde, Philosophie, Kunst.
2. Jeder Schüler liefert bis zum Ende des dritten Primahalbjahres in seinem Wahlfache eine größere selbständige Arbeit, die bei der Reifeprüfung vorgelegt wird.
3. Diese Arbeit kann in Verbindung mit einer mündlichen Prüfung oder einer praktischen Vorführung in der Reifeprüfung ein Hauptfach ersetzen.

Ich möchte diese Vorschläge noch kurz erläutern:

Zu 1: Daß ein für alle Schüler verbindlicher Unterrichtsstoff, gewissermaßen ein eiserner Bestand, festgehalten wird, betrachte ich als eine Forderung der Gerechtigkeit. Gerade nach der Gleichstellung aller drei Schularten ist es wünschenswert, daß alle Abiturienten höherer Schulen eine möglichst gleiche Anspannung ihrer Kräfte hinter sich haben. Damit soll aber noch nicht gesagt sein, daß auch alle Schüler in den gemeinsamen Fächern zu genügenden Leistungen kommen müßten. Dies wäre in Anbetracht der Verschiedenheit der Anlagen wieder eine Ungerechtigkeit. Die Hauptsache ist, daß alle denselben Stoff einmal haben durcharbeiten müssen, und es dürfte z. B. für einen Schüler, der keine Mathematik kann, trotzdem, ja gerade deshalb von großem Werte sein, wenn er die in der Mathematik geforderte Denkarbeit einmal hat leisten müssen. Daß ihm gleichwohl die hier fehlende Begabung nicht die ganze Zukunft verderben soll, wird unter Punkt 3 erörtert werden.

Die für das Wahlfach vorgeschlagenen Fächer könnten nach Bedarf vermehrt oder vermindert werden. Die größte Weitherzigkeit wäre hier am Platze. Warum sollte z. B. nicht auch Musikgeschichte oder Physik für die Reifeprüfung ebenso hoch bewertet werden, wie eine sprachliche Leistung? Vermutlich würden auch die

Nebenfächer mehr Liebhaber finden als die Hauptfächer, und das läge auch schon im Interesse der Lehrer, die ein Nebenfach vertreten. Innerhalb der einzelnen Fächer ist die Beschränkung auf ein kleines Gebiet für Lehrer und Schüler in gleicher Weise zu wünschen.

Zu 2: Die in dem Fache zu liefernde Arbeit könnte etwa im ersten Halbjahr der O I angefertigt werden, nachdem das erste Jahr zur Vorbereitung des Stoffes gedient hat. Da die Teilnehmer einer Gruppe sich auf eine kleine Anzahl beschränken, so ist ein Eingehen des Lehrers auf jede Arbeit möglich. Nach der Zensierung durch den Fachlehrer könnte die Arbeit bei den Mitgliedern der Prüfungskommission schon längere Zeit vor Beginn der Prüfung umlaufen. Letzteres wäre besonders nötig, wenn etwa für das betreffende Fach (z. B. Musik) an der Schule kein zuständiger Fachlehrer vorhanden wäre und der Schüler außerhalb der Schule Unterricht genommen hätte (auf eigene Kosten). Als Vorbild einer solchen Arbeit schwebt mir die Valediktionsarbeit oder die Seminararbeit vor.

Zu 3: Wenn eine solche Arbeit das Ergebnis einer $1^1/_2$jährigen Beschäftigung ist, dann muß sie auch auf die Reifeerklärung selbst Einfluß haben, und darum soll sie auch in der Prüfung gewertet werden. Die verschiedenen Vorzüge einer solchen Einrichtung liegen auf der Hand. Zunächst ist zu erwarten, daß ein Schüler auf einem von ihm selbst gewählten Gebiete eher etwas leisten wird als in anderen Fächern. Mancher, der mit einem freien deutschen Thema wenig anzufangen weiß, kann sich vielleicht über Elektrizität klar und anschaulich ausdrücken. So bietet ihm diese Arbeit eine Möglichkeit, sich von einer günstigeren Seite zu zeigen. Andererseits würde ein völliges Versagen auf seinem eigensten Gebiete auch ein triftiger Grund sein, ihn durchfallen zu lassen. Ferner würde durch eine solche Arbeit auch der häusliche Fleiß in der Prüfung mehr zu seinem Rechte kommen, während bisher alle schriftlichen Prüfungsarbeiten Klausuren sind und damit von vielen Zufälligkeiten abhängen.

Zu dieser schriftlichen Arbeit wird in den meisten Fällen wohl eine mündliche Prüfung hinzukommen müssen, an deren Stelle auch eine praktische Vorführung treten könnte, z. B. ein physikalisches Experiment oder ein Musikvortrag. Diese mündliche Prüfung könnte auch feststellen, ob die betreffende Arbeit eine selbständige Leistung ist. — Beides, Arbeit und mündliche Prüfung zusammen sollen dann in der Reifeprüfung ein Hauptfach nicht nur ausgleichen, sondern ersetzen können. Es ist eine alte Klage, daß die Mittelmäßigen bei uns meistens besser wegkommen als die Tüchtigen, nur weil letztere in irgend einem Fache schwach sind. Nach dem bisherigen Brauch kann ein Schüler in 5 Fächern gut sein und kommt doch wegen seiner schlechten Mathematik ins Mündliche, um sich dort noch einmal vor dem ganzen Lehrerkollegium zu blamieren. Fast als ein Gnadengeschenk erhält er dann die Reife zuerkannt, während der andere mit seinen 3 — glatt durchkommt. Da sollte man lieber in dem schwachen Fache auf die Prüfung verzichten und ihn statt dessen in seinem Wahlfache prüfen. Das würde die Prüfung selbst erfreulicher machen und verhindern, daß mancher an seine Prüfung und an sein Leidensfach nur mit Grimm zurückdenkt. Mit weit größerem Recht würde man jemand, der in einem Hauptfache nicht genügt, dagegen in zwei anderen Hauptfächern und in seinem Wahlfache gut ist, nur in seinem Wahlfache prüfen und

im übrigen von der mündlichen Prüfung befreien, so daß er als ein Dispensierter gilt.

Endlich will ich noch kurz andeuten, welchen Nutzen ich mir von der vorgeschlagenen Einrichtung verspreche für die Vorbereitung auf das Universitätsstudium und für das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern.

Die Brücke zum Universitätsstudium fehlt bisher ganz. Ein völlig glatter Übergang wird auch schwerlich zu schaffen sein, da die Schule nicht nur für die Hochschule vorbildet. Aber eine bescheidene Hilfe wird der vorgeschlagene Weg doch leisten können. Es ist durchaus nicht meine Meinung, daß das betreffende Wahlfach auch das spätere Studienfach sein soll, wenn es auch in vielen Fällen dazu kommen wird. Vielmehr soll die genannte Arbeit zu dem Berufsstudium sich verhalten wie etwa eine Etüde zu einer Sonate: Die Arbeit soll eine technische Vorübung für das Studium sein. Zeigt es sich dann, daß der Betreffende zu einer solchen selbständigen Arbeit nicht fähig ist, dann bewahrt ihn diese Erfahrung vielleicht noch rechtzeitig vor einer verkehrten Berufswahl.

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern ist zurzeit wohl vielfach deshalb ein so kühles, weil man nur amtlich und nicht persönlich zusammenkommt. Das würde in den kleinen Gruppen und in den ganz persönlichen Verhandlungen über die Arbeit anders werden, und es wird wohl mit Bestimmtheit erwartet werden können, daß wie überall so auch hier die Menschen im persönlichen Verkehr gewinnen. Nun erhält aber nach meinem Vorschlage jeder Schüler Gelegenheit zu einem solchen persönlichen Verkehr mit einem Lehrer, und es kann gar nicht ausbleiben, daß damit das Verhältnis aller Schüler zu den Lehrern und zur Schule überhaupt gebessert würde, und das wäre allein schon ein Gewinn, der die ganze Einrichtung rechtfertigen würde.

Zum Schluß soll noch darauf hingewiesen werden, daß auch Einrichtungen wie die Jugendwehr, wenn sie dauernd und allgemein werden sollen, eine Beschränkung der Stundenzahl gebieterisch fordern. Wenn die Jugendwehr zurzeit am Sonntag Nachmittag zusammenkommt, so kann das doch nur ein Notbehelf sein. Die Kirche und noch weniger das Elternhaus kann es auf die Dauer dulden, daß der Sonntag unter dem Zeichen der Jugendwehrübung steht. Eine Verlegung dieser Übungen in die Woche wird unbedingt erforderlich sein, und das ist nur denkbar bei einer Einschränkung des Unterrichtsstoffes und der Stundenzahl.

Kassel. A. König.

Schriftliche Übungen im fremdsprachlichen Unterricht der Oberrealschule.

Der unter der Bezeichnung Extemporaleerlaß bekannte Erlaß des Ministers vom 21. Oktober 1911 hat in und außerhalb der Schule viele Gegner gefunden. Ob und wie weit die Bedenken, die gegen die Neuordnung der schriftlichen Arbeiten geäußert wurden, auf Gebieten, auf denen ich keine Unterrichtserfahrungen habe, berechtigt sind, mögen andere entscheiden; für den neusprachlichen Unterricht in der Real- und Oberrealschule dagegen steht mir auf Grund einer 28 jährigen Praxis ein Urteil um so mehr zu, als ich von Anfang meiner Lehrtätigkeit an schrift-

liche Übungen neben den vorgeschriebenen schriftlichen Klassenarbeiten angestellt und im Laufe der Jahre auf allen Klassenstufen, von Sexta bis zur Prima hinauf, fortgesetzt habe.

In den folgenden Zeilen soll besonders von den Übungen die Rede sein, die ich seit 1905 in den Oberklassen der Altonaer Oberrealschule betreibe, und zwar will ich an einem bestimmten französischen Beispiel zeigen, wie sich diese Übungen in der Wirklichkeit gestalten und wie sie die Aufgabe erfüllen, das sprachliche Wissen und Können der Schüler zu befestigen und zu erweitern. Ich will ferner über die Korrektur dieser Arbeiten sprechen und erörtern, wie oft und wie lange zu üben ist und wie die Unterlagen für Zeugnis- und Versetzungszensuren ohne häufige zensierte Arbeiten zu gewinnen sind.

1. Das Übungsstück.

Es versteht sich von selbst, daß zum Übersetzen ausschließlich zusammenhängende Texte verwendet werden. Auch auf der Unterstufe müssen die diktierten Sätze inhaltlich miteinander verbunden sein, denn von Anfang an hat man im neusprachlichen Unterricht der Realanstalten das Ziel der freien Arbeiten ins Auge zu fassen und deshalb so bald wie möglich mit den in dieser Richtung liegenden Vorarbeiten zu beginnen. Die Lehrpläne fordern ja auch, daß freie Arbeiten schon früh zwischen die Übersetzungen treten, und Reinhardt bemerkt in seinem bekannten Buch, daß sie von langer Hand zu üben sind. Der Erreichung dieses Ziels wird aber entgegen gearbeitet, wenn zusammenhangslose Einzelsätze mit dem buntscheckigsten Inhalt, wie sie auch die Lehrbücher bieten, zwecks Übertragung in die fremde Sprache aneinander gereiht werden. Als ebenso selbstverständlich hat zu gelten, daß die Übungstexte nicht einseitig demselben Gebiet entnommen werden dürfen, sondern daß historische Stoffe und Biographien mit Inhaltsangaben von Gedichten, Dramen usw. wechseln. Ferner ist es wünschenswert, daß verhältnismäßig leichte und übersichtliche Stücke gewählt werden. Fußangeln legen ist pedantisch und des Lehrers unwürdig. Zwar soll der Primaner an schwierige Schriftsteller herangeführt werden und lernen, deren langen und verwickelten Satzbau zu übersehen und zu verstehen, aber für die eigenen Produktionen in der fremden Sprache hat das Wort zu gelten, daß sich in der Beschränkung erst der Meister zeigt. Man verzichte auf das Schwierige, das ausnahmsweise Vorkommende, dessen Erläuterung und Einprägung die darauf verwandte Zeit und Mühe nicht lohnt; man übe und übermittele den Schülern das Einfache, Regelmäßige, die häufig auftretenden Ausdrucksmittel der Sprache als festen Besitz, über den sie zu jeder Zeit verfügen können. Endlich sei noch bemerkt, daß man den Lernenden nicht zwingen soll, stets wörtlich zu übersetzen, wo eine wörtliche Übersetzung möglich ist. Es muß ihm gestattet sein, denselben Gedanken in eine andere sprachliche Form zu kleiden, von der er weiß, daß sie idiomatisch ist. Er gewöhnt sich auf diese Weise daran, bei häuslichen Arbeiten nicht bei jeder sich einstellenden Unsicherheit sofort zu dem so häufig Fehler veranlassenden Wörterbuch zu greifen, sondern zunächst ernstlich zu versuchen, mit seinem erworbenen Wort- und Phrasenschatz auszukommen. Anhänger der alten Konstruktionsmethode nennen ein solches Verfahren zwar verächtlich

Schwierigkeiten umgehen. Sie vergessen dabei, daß die Kunst, Schwierigkeiten geschickt zu umgehen, durchaus nicht leicht zu erlernen ist und jedenfalls das augenblickliche Versagen einer grammatischen Regel gegenüber reichlich aufwiegt. Wenn wir Lehrer das immer mühelos vermöchten, es würde uns die Korrektur der Aufsätze erheblich erleichtern und abkürzen!

Nachdem ich dies vorausgeschickt, gehe ich zu dem gewählten Beispiel über. Wie es wohl in der Regel bei den Extemporalien geschah, diktiere ich das Deutsche satzweise und lasse es direkt in der fremden Sprache niederschreiben. Zugleich gebe ich die Vokabeln, von denen ich annehme, daß sie unbekannt sind. Während des Schreibens hat sich der Lehrer beständig zwischen den Bänken zu bewegen. Er weiß ja aus Erfahrung, wo häufig Fehler gemacht werden, und kann auf sie aufmerksam machen, wobei er meistens nur, ohne ein Wort zu sagen, auf die betreffende Stelle hinzuweisen braucht, um die Korrektur zu veranlassen. Die Schüler dürfen in den Fällen, wo sie unsicher sind, fragen, denn es ist für den Erfolg nicht gleichgültig, ob von vornherein Richtiges geschrieben wird oder falsche Schriftbilder nachträglich in richtige umgewandelt werden. Dabei soll man nicht gestatten, daß gefragt wird: Wie heißt das und das auf französisch? Man muß verlangen, daß, wenn irgend möglich, von der fremden Sprache ausgegangen und gefragt wird: Kann ich dieses oder jenes Wort, diesen oder jenen Ausdruck hier gebrauchen? Ist ein Satz beendet, so hat einer der Klasse ihn vorzulesen. Die bemerkten Fehler werden unter Mitwirkung der Übenden verbessert, die vorkommenden grammatischen Regeln, falls es für nötig erachtet wird, wiederholt, neue Erscheinungen werden besprochen, seltene Wörter und solche, die erfahrungsgemäß zu falscher Orthographie verleiten, läßt man buchstabieren. Was das letztere betrifft, so kann man in der Regel darauf verzichten, das ganze Wort buchstabieren zu lassen. Knappe Fragen wie: Welcher Akzent? Letzter Buchstabe? Endung? Wieviel t? und dergl. genügen. Man spart so Zeit, was wesentlich ist, denn je umfangreicher die Übungen sind, desto größer ist ihr Nutzen.

Ich will nun annehmen, daß der erste vorgelesene Satz die folgende korrekte Fassung erhalten hat: Lavoisier, le fondateur de la chimie moderne et un des plus grands hommes que la France ait produits dans le domaine des sciences, naquit à Paris en 1743. Wir dürfen uns aber mit dem bis jetzt Erreichten nicht zufrieden geben. Es bleibt noch übrig, die sprachliche Unterweisung zu erweitern, insbesondere nach der stilistischen Seite hin. Ich frage deshalb: Wer hat andere Ausdrücke als die vorgelesenen gebraucht oder wer kennt andere? Das nun Vorgebrachte und für richtig Erklärte ist am Rande der Arbeit, der eigens zu diesem Zweck ausreichend breit anzulegen ist, zu notieren. Hat keiner mehr Abweichendes aus seinem Heft oder seinem Gedächtsnis beizusteuern, so gebe ich das etwa noch Fehlende. Eine derartige Anleitung zur Auffindung mehrerer Sprachformen, in welchen die fremde Sprache einen Gedanken ausdrücken kann, erzieht die Schüler zum Nachdenken und ist keineswegs mehr ein bloßes Übersetzen, sondern eine Übersetzen und freies Nachbilden vereinigende Übung, ein Stück praktischen Aufsatzunterrichts.

In unserem Satze treten als Varianten hinzu: *créateur* zu fondateur; *savants, génies, esprits* zu hommes; *qu'ait produits la France* zu que la France ait produits;

était né zu naquit. So geht es von Satz zu Satz weiter, bis schließlich die folgende Arbeit vorliegt:*)

Lavoisier, le fondateur *(créateur)* de la chimie moderne et un des plus grands hommes *(savants, génies, esprits)* que la France ait produits *(qu'ait produits la France)* dans le domaine des sciences, naquit *(était né)* à Paris en 1743. Après avoir achevé *(fait)* ses études au collège Mazarin *(sorti du c. M., après avoir suivi les cours du c. M.)*, il étudia sous *(avec)* les meilleurs maîtres l'astronomie, la chimie et la botanique. Dès l'âge de 20 ans, il reçut de l'Académie des Sciences un prix *(il fut couronné par l'Ac.)* pour son ouvrage sur le perfectionnement *(l'amélioration)* de l'éclairage de Paris. Cet encouragement le poussa à d'autres *(de nouveaux)* travaux, et il fit ces belles découvertes qui l'ont immortalisé *(qui ont immortalisé son nom, qui ont rendu son nom immortel)*. Malheureusement *(par malheur)* l'année 1793 mit fin *(un terme)* à sa brillante *(noble, glorieuse)* carrière. Un membre de la Convention proposa d'emprisonner *(de mettre en prison, proposa l'arrestation de)* tous les anciens fermiers généraux, comme coupables de s'être enrichis aux dépens du peuple. Parmi eux se trouvait Lavoisier. Pour se sauver, le savant se réfugia chez *(auprès d')* un de ses amis. Mais quelques jours après *(au bout de q. j.)*, il quitta *(quittait)* son asile *(sa retraite, son refuge)*, par *(de)* crainte *(par peur, craignant)* de compromettre son hôte. Il alla se constituer prisonnier. Après un court procès *(un procès de courte durée)*, il fut condamné à mort *(à la peine capitale)*. En vain il demanda *(demanda-t-il, il supplia en vain, inutilement)* de surseoir à *(retarder)* l'exécution de quelques jours pour qu'il eût *(pour, afin de lui laisser, donner)* le temps d'achever *(de compléter)* une expérience importante. On lui fit cette cruelle réponse *(cette réponse barbare)*: La République n'a besoin ni de savants ni de chimistes; le cours de la justice ne sera pas interrompu. Le 8 mai 1794, Lavoisier fut conduit *(mené, envoyé)* à la guillotine. Quelles découvertes n'aurait-il pas encore pu faire *(pu faire encore, n'eût-il pas pu faire encore)*, et quelle gloire acquérir *(recueillir)*, si cette mort prématurée ne l'avait pas trop tôt arraché *(enlevé, ravi)* à ses travaux *(recherches)*. La destinée *(le sort)* de ce grand savant suffirait à condamner *(flétrir)* à jamais *(pour toujours)* le règne de la Terreur.**)

Eine Zusammenstellung mag zeigen, wie vielseitig die Erörterungen sein können, die sich aus dem Bereich der Elementargrammatik, der Stilistik und der Realien an ein solches Stück anschließen lassen, auch wenn, wie in unserem Falle, kein Satz ad hoc geformt wurde.

Wortstellung: Stellung der Adjektive moderne, grand, nouveau, beau, brillant, ancien usw. Fakultative Inversion nach en vain. Parmi eux se

*) Die in den Heften am Rande verzeichneten Varianten sind hier in Parenthese und Kursivdruck dem Text eingefügt, der — nebenbei bemerkt — von einer Oberprima in 39 Minuten niedergeschrieben wurde.

**) Von so eingerichteten Texten muß sich der Lehrer im Anschluß an französische Schriftsteller einige hundert aus verschiedenen Gebieten zusammenstellen, um öfter wechseln zu können. Sie immer der laufenden Lektüre zu entnehmen, wäre verkehrt, weil man dann längere Zeit hindurch denselben Stoff behandeln müßte und nicht genug Abwechslung in den Wort- und Phrasenschatz brächte. Da die Herstellung für minder Geübte zeitraubend ist, dürfte eine von mir in Gemeinschaft mit einem französischen Freunde beabsichtigte Veröffentlichung einer größeren Sammlung manchem willkommen sein.

trouvait Lavoisier (Stellung des logischen Prädikats am Ende des Satzes: Grundgesetz der französischen Wortstellung). — Rektion der Verben: surseoir à l'exécution, avoir besoin de qch. — Modus: Konjunktiv im Relativsatz, nach pour que und statt des Konditionalis. — Tempus: quelques jours après, il quittait son asile, ein bei modernen Schriftstellern ungemein häufiges Imperfekt, auf dessen Verwendung und Bedeutung im Gegensatz zum passé défini die Primaner hinzuweisen sind. — Infinitiv: mit de nach proposer, être coupable, craindre; mit à nach suffire (aber il suffit de faire qch.). — Artikel: Lavoisier, le fondateur . . . . (Setzung und Auslassung in der Apposition). Weitere Abweichungen vom deutschen Sprachgebrauch hinsichtlich des Artikels finden sich unter der Gruppe „Idiomatisches". — Negation: ni — ni (ne). — Präpositionen: Vgl. Synonymik und Idiomatisches. — Synonymik: sciences, lettres; dès, depuis; maître, professeur, instituteur; ouvrage, oevre; parmi, entre; chez, près de, auprès de; court, bref; achever, finir, terminer, accomplir; conduire, mener, guider; destinée, sort, destin; règne, gouvernement u. a. m. — Idiomatisches: dans le domaine des sciences; faire ses études; suivre les cours d'un collège; sorti du collège; étudier avec les meilleurs maîtres; étudier l'astronomie, la chimie, la botanique; mettre fin à qch.; mettre qn. en prison; par (de) crainte de; se constituer prisonnier; condamner qn. à mort; retarder qch. de quelques jours; avoir le temps de faire qch.; à jamais. — Sachliches: Collège Mazarin, Académie des Sciences, Convention, fermiers généraux, guillotine, Terreur.

Man sieht, die Ausbeute ist so reich, daß nur eine Auswahl davon in einer Stunde zur Besprechung kommen kann. Im Laufe des Jahres aber, d. h. im Anschluß an etwa 40 Arbeiten, geben diese Übungen vollauf Gelegenheit, die hauptsächlichen Kapitel der Grammatik zu wiederholen und das stilistische Können der Schüler zu befestigen und zu erweitern. Daß Übungsstücke, die Land und Leute, Biographien bedeutender Dichter und deren Hauptwerke zum Gegenstand haben, nebenbei sachliche und literarische Kenntnisse vermitteln, dürfte, ohne daß es beabsichtigt wurde, ihren Wert noch vergrößern.

Für die unteren Klassen wird es von Nutzen sein, wenn die Schüler die Übungsstücke als häusliche Aufgabe nochmals in ein Heft eintragen. Jedenfalls ist dies mehr zu empfehlen, als deutsche Sätze, die in der Klasse nicht genügend oder überhaupt nicht durchgenommen sind, zu Hause übersetzen zu lassen. Was aber unbedingt geschehen sollte, ist, daß die Schüler das Geschriebene wieder durchsehen und der Lehrer es vor Beginn der neuen Arbeit retrovertieren läßt. Unbegreiflicherweise scheint es aber hier und da verboten zu sein, die Hefte mit nach Hause zu nehmen. Dieses Verbot raubt den Übungen die Hälfte ihres Nutzens. Es entzieht den Angehörigen, die die Arbeiten ihrer Kinder überwachen wollen und können, die Einsichtnahme in einen wichtigen Teil des Unterrichts und nimmt den Schülern die Möglichkeit, sich das Sprachmaterial, aus dem der Vorschrift des Erlasses gemäß die zu zensierenden Arbeiten zusammengestellt werden müssen, fester einzuprägen.*) Es ist also unpädagogisch, die Hefte von

*) Daß die Übungstexte für die sprachliche Förderung wichtig sind, sehen ältere Schüler von selbst ein. Die Primaner studieren sie nicht bloß fleißig, sondern manche,

einer Übung zur andern hinter verschlossenen Schranktüren aufzubewahren; sie müssen den Schülern zu jeder Zeit zur freien Verfügung stehen. Es werden dann die Klagen, daß so wenig Schriftliches aus der Schule nach Hause gebracht wird, verstummen, und auch die Eltern, die der neuen Einrichtung mangels gerechter Würdigung ihres Wertes noch ablehnend gegenüber standen, werden sich mit ihr befreunden.

2. Die freien Arbeiten.

Neben Übersetzungen sind auf den Stufen, wo freies Nacherzählen geübt werden soll, Sätze nach Angabe des Lehrers schriftlich zu formen. So bestimmt der Erlaß. Wie ist zu verfahren? Die Beantwortung dieser Frage, die eine längere Abhandlung erfordert, kann ich hier nur in gedrängter Kürze andeuten.

Das Fundament für die freien Arbeiten wird durch Umbilden des zusammenhängenden Sprachmaterials des Übungsbuches gelegt. Sprechübungen, die sich zunächst an das Übungsstück anschließen und allmählich andere Gegenstände (z. B. Anschauungsbilder) in ihren Bereich ziehen, liefern weitere Bausteine für das Gebäude des späteren Aufsatzes. Das schriftliche Umformen, das schriftliche Beantworten mündlich gestellter Fragen, das selbständige Formen von Fragen, Übungen, die sich äußerst vielseitig gestalten lassen und den Schüler von den leichtesten zu schwereren Leistungen führen müssen, sind die freien Arbeiten der Unterklassen. Nicht später als von Tertia an folgen mündliche Inhaltsangaben, die sich anfangs eng an das Gelesene anlehnen und dann freier werden. Außerdem läßt man in der fremden Sprache mit Varianten Vorerzähltes mündlich nacherzählen. Die Niederschrift des Erzählten stellt höhere Anforderungen als die vorhergehende Aufgabe, weil der Schüler nicht mehr den gedruckten Text zu Hilfe nehmen kann, sondern aus seinem Gedächtnis schöpfen muß. Schriftliche Inhaltsangaben und schriftliches Nacherzählen von französisch Vorerzähltem sind die freien Arbeiten der Mittelklassen. Ein weiterer Schritt in der Erziehung zum Aufsatzschreiben wird dadurch getan, daß nicht in der fremden, sondern in der deutschen Sprache vorerzählt oder vorgelesen, also das Verfahren eingeschlagen wird, das seit einigen Jahren in der Reifeprüfung zugelassen ist und sich bewährt hat. Die Anforderungen sind wieder gestiegen. Den Schülern ist nicht mehr die Form, sondern nur der Stoff mitgeteilt worden. Endlich erreicht man die letzte und höchste Stufe, wenn nichts weiter als das Thema der Arbeit gegeben wird, wenn also nicht nur die Form von den Schülern selbständig zu finden, sondern auch der Stoff zu sammeln und zu ordnen ist. Schriftliches Nacherzählen von deutsch Vorerzähltem und

---

wie ich eines Tages zufällig erfuhr, übertragen sie ins Deutsche, übersetzen aus dieser Sammlung von Zeit zu Zeit und kontrollieren die Übersetzung an der Hand des „Schlüssels" ihrer Hefte. Gewiß ein Beweis dafür, daß die Arbeiten Interesse erwecken und ein Mittel sein können, zu freiwilliger, selbständiger Tätigkeit anzuregen.

schriftliche Ausarbeitung eines gegebenen Themas sind die freien Arbeiten der Oberklassen.

Die vorstehend angedeuteten Richtlinien dürften genügen zu zeigen, wie wir der Forderung der freien Übungsarbeiten gerecht werden können. Sie dürften auch erkennen lassen, daß der fremdsprachliche Aufsatz, die Krone unseres Unterrichts, keine die Kräfte des Primaners übersteigende Leistung ist, wenn von Sexta an systematisch und konsequent auf ihn hingearbeitet wird.

3. Die Korrektur der Übungsarbeiten.

Der Erlaß fordert, daß die Hefte regelmäßig nachzusehen sind. Was für die Herstellung eines fehlerfreien Textes von seiten der Schüler und des Lehrers während des Schreibens geschehen kann, ist oben ausgeführt worden. Es sei noch hinzugefügt, daß man gut tut, nach beendigter Übung die Hefte vertauschen und das Ganze nochmals langsam mit kurzen Pausen nach den einzelnen Sätzen vorlesen zu lassen. So ist Gelegenheit gegeben, Schreibfehler zu verbessern, die wie die Druckfehler der Korrekturbogen bekanntlich von anderen besser als vom Verfasser entdeckt werden. Nach meinen Erfahrungen ist die Zahl der Fehler, die dann doch noch bleiben, gering. Es genügt deshalb für die Oberklassen, daß man alle Arbeiten nur von Zeit zu Zeit einer strengen Korrektur unterzieht, im übrigen sich aber darauf beschränkt, einzelne Hefte genau durchzusehen. Man kennt ja die Klasse und weiß, bei wem eine besondere Berücksichtigung am Platze ist. Die Wirkung wird bei Anwendung geeigneter Maßregeln nicht ausbleiben.

Weniger einfach ist die Korrektur der Arbeiten jüngerer Schüler. Besonders wird es den Anfängern nicht leicht, ihre Fehler zu verbessern. Werden aber die schwereren Wörter buchstabiert oder an die Tafel geschrieben und werden die Jungen während des Übens rege überwacht, so wird uns auch in den unteren Klassen mit der Kontrolle der Hefte keine mühsame und viel Zeit erfordernde Arbeit auferlegt. Ich selbst habe es mit Erfolg so gemacht, daß ich einen der guten Schüler die ganzen Sätze laut und langsam buchstabieren ließ, während die übrigen mit der Federspitze von Buchstabe zu Buchstabe folgen und die Fehler in der nach jedem Wort gemachten Pause verbessern mußten. Die Jungen erreichen bald in dieser Art des Buchstabierens und Korrigierens Gewandtheit und Sicherheit. Ein solches Verfahren beansprucht weniger Zeit als das Anschreiben an die Tafel, besonders wenn man den Satz von einem Schüler anschreiben läßt, und erhöht den Nutzen der Übungen dadurch, daß sie in größerem Umfange vorgenommen werden können, ohne sie zeitlich auszudehnen.

Das Korrigieren der freien Arbeiten ist schwieriger als das der Übersetzungen; wer in den Oberklassen unterrichtet, weiß, wie mühevoll die Durchsicht der Aufsätze ist und wieviel Zeit sie erfordert. Aber bei den freien Übungsarbeiten liegt die Sache doch wesentlich anders. Sie sind kurz, weil sie in einer Unterrichtsstunde geschrieben werden und auch in Prima kaum mehr als zwei Seiten umfassen. Sie sind mit Rücksicht auf die geringe zur Verfügung stehende Zeit vorzubereiten, d. h. vorher mündlich durchgearbeiteten Gebieten zu entnehmen, was die Fehlerzahl herabsetzt. Sie haben infolge der Vorbereitung inhaltlich und formell weniger Abweichungen voneinander, was ebenfalls eine Erleichterung

für den Korrigierenden bedeutet. Sie enthalten weniger idiomatisch Falsches und sonstige Fehler, weil die Schüler während der Anfertigung der Arbeit Fragen stellen dürfen und der Lehrer in der Weise, wie es bei den Übersetzungen angegeben wurde, hier und da helfend eingreifen kann. Aus all diesen Gründen ist die Korrektur der freien Übungsarbeiten schneller und leichter zu bewerkstelligen, als mancher annehmen wird. Eine genaue Durchsicht aller Hefte ist aber bei diesen Arbeiten nicht zu umgehen, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollen.

4. Anzahl und Dauer der Übungen.

Wie oft soll wöchentlich schriftlich geübt werden und wie lange in jedem Falle? In Sexta ist aus methodischen Gründen nicht zu früh mit dem Schreiben zu beginnen. Hier hat alles hinter der Hauptaufgabe, auf lautphysiologischer Grundlage lautreines und fließendes Lesen mit nationalem Satzton zu erzielen, zurückzutreten. Es ist unbedingt nötig, daß den Anfängern die nötige Zeit gelassen wird, sich durch Ausspracheübungen, Einzel- und Chorlesen und Sprechübungen in die Welt der neuen Laute einzuleben, denn das Versäumte ist auf den folgenden Stufen oft gar nicht oder nur unvollkommen wieder gut zu machen. Ist der geeignete Zeitpunkt, etwa im zweiten Quartal, gekommen, mit den schriftlichen Übungen anzufangen, so kann man dafür neben den häuslichen Schreibübungen wöchentlich zweimal je eine halbe Stunde in der Klasse ansetzen. Sehr bald aber, spätestens von Quarta an, sollte man wöchentlich einmal eine ganze Stunde üben lassen. Man zerreißt auf diese Weise die Lehrstunde nicht, man verliert keine Zeit mit dem Verteilen und Einsammeln der Hefte, man konzentriert die Aufmerksamkeit intensiver auf die Sache, die Wirkung ist eine längere und nachhaltigere. Der Einwand, der jugendliche Geist werde dadurch zu sehr angestrengt, ist nach meinen Erfahrungen auch für die Unterklassen nicht zutreffend. Ich finde mich also in diesem Punkt im Widerspruch mit dem Erlaß, der möglichst in jeder Stunde, die grammatischen Zwecken dient, einige Sätze übersetzen lassen will, der aber mit dieser Vorschrift wohl nur jüngere Schüler im Auge hat. Auf jeden Fall sollte von Obersekunda an aufwärts eine volle Stunde wöchentlich für die schriftlichen Übungen verwendet werden, denn auf der Oberstufe, wo der Unterricht in der Elementargrammatik abgeschlossen ist, wird doch heute wohl kaum noch jemand von den vier Wochenstunden mehr als eine dem Wiederholen und Vertiefen der Grammatik widmen. Jeder wird vielmehr alle übrige Zeit, soweit sie nicht von Sprechübungen und Vorträgen in Anspruch genommen ist, für den wichtigsten Zweig des Unterrichts in den Oberklassen, die Lektüre, reservieren.*) Keine grammatischen Erörterungen (die Fälle, die dazu zwingen, sind selten)

*) Das Realgymnasium, das in den neueren Fremdsprachen kaum weniger zu leisten hat als die Oberrealschule, kann von den drei Stunden den schriftlichen Übungen keine volle Stunde widmen, wenn die Lektüre zu ihrem Recht kommen soll. Da diese Anstalt aber in der Reifeprüfung zwischen Übersetzung und Aufsatz wählen darf und wohl ausnahmslos dem Aufsatz den Vorzug gibt, so kann sie auf das Übersetzen verzichten und sich auf Übungen im Schreiben freier Arbeiten beschränken. Die Oberrealschulen warten noch vergebens auf die Gewährung desselben Rechts für beide Fremdsprachen und sind deshalb gezwungen, auch auf der Oberstufe das Übersetzen zu üben.

dürfen die Schriftstellerlektüre unterbrechen und ihren Gang verlangsamen. Nur dann wird sie ihre Aufgabe, den Inhalt des Gelesenen zu erschließen, zusammenhängendes Lesen größerer Abschnitte zu üben*) und last not least Gewandtheit im extemporierenden Übersetzen zu erzielen, erfüllen.

Es bleibt noch ein Wort zu sagen über die Z a h l der f r e i e n Arbeiten, denn daß deren D a u e r in den Oberklassen eine ganze Unterrichtsstunde betragen muß, ist selbstverständlich. Bedenkt man nun, daß die Hauptvorbereitung für die im Jahre zu liefernden sechs Aufsätze im mündlichen Unterricht, in den Sprechübungen und Vorträgen, liegt, so genügt es, sie gelegentlich, etwa monatlich einmal, schreiben zu lassen. Auch in den Klassen, wo mündlich vorbereitetes Nacherzählen von Gelesenem oder Vorerzähltem den Gegenstand der freien Arbeiten bildet, wird man es ebenso halten können. Die Umformungen auf der Unterstufe und das Beantworten von Fragen müssen mit den Übersetzungsübungen wechseln.

5. Die Beurteilung der Schüler.

In einem Eisenbahnabteil war ich einmal unfreiwilliger und unbekannter Zeuge, wie Tertianer nach dem Schema $4 + 2 = 3$ ihre Zensuren für das bald fällige Zeugnis feststellten. Dabei fielen Äußerungen wie: Ich habe geschrieben 4, 3, 4, 2 . . . . Wenn ich morgen 2 schreibe, bekomme ich g e n ü g e n d. Wäre dies möglich gewesen, wenn die Jungen nicht aus Erfahrung gewußt hätten, daß sie damit das Richtige trafen? Wandte sich jemand an uns Lehrer um Auskunft über die Leistungen eines Schülers, so pflegten wir das Notizbuch zu ziehen, um einen Blick auf die dort verzeichneten Fehlerreihen zu werfen. Bei Versetzungskonferenzen wurden von Fachlehrern die Zensuren der schriftlichen Arbeiten verlesen, um auch die in der Klasse unterrichtenden Kollegen über die Fähigkeiten eines Schülers, über dessen Reife debattiert wurde, zu orientieren. Aus den im Klassenbuch geführten Zensurlisten suchten die Ordinarien sich ein Bild über den Stand ihrer Klasse in den von ihnen selbst nicht gegebenen Fächern zu machen. Diesen Tatsachen gegenüber wird niemand, wenn sie auch keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit machen können, bestreiten, daß „die sogenannten Extemporalien eine weit über die Absicht der Lehrpläne hinausgehende Bedeutung im Schulleben und in der öffentlichen Schätzung" hatten. Wurde doch durch dieses Verfahren die am Anfang des Quartals vorhandene Unsicherheit in der Anwendung einer grammatischen Regel am Ende des Quartals, wo sie überwunden war, angerechnet, während manches Gute, das die Arbeit enthielt, und manche gute mündliche Antwort nicht zur Anrechnung kam, weil im Notizbuch nichts davon verzeichnet stand. Und wie viele Fehler wurden mitgezählt und gebucht, die nichts für die Intelligenz des betreffenden Schülers bekundeten. Es ist deshalb erfreulich, daß der Erlaß des Ministers die übertriebene und einseitige Wertschätzung jener

*) Das mir aus dem lateinischen Unterricht in der Erinnerung gebliebene fortwährende Wechseln zwischen Lesen und Übersetzen kleiner Abschnitte ist nicht auf die lebenden Fremdsprachen zu übertragen. Hier sind aus naheliegenden Gründen e r s t in sich abgeschlossene Perioden, Szenen oder Akte zu ü b e r s e t z e n und d a n n ohne Unterbrechung zu l e s e n.

Arbeiten beseitigt hat und sie jetzt nur in größeren Zeitabschnitten zu dem Zweck geschrieben werden sollen, „damit der Lehrer Sicherheit darüber gewinnt, inwieweit die Schüler den durchgenommenen Lehrstoff verstanden und sich angeeignet haben, oder ob einzelne Teile noch weiter mit ihnen durchgearbeitet und befestigt werden müssen". Höchstens können sie als ein „bescheidener Teil der Gesamtarbeit der Schule" ein Mittel sein, das neben anderen für die Feststellung der Zensuren in Betracht kommt. Welches sind diese anderen Mittel?

Für die Beurteilung der schriftlichen Leistungen haben wir auf der Oberstufe die Haus- und Klassenaufsätze und auf allen Stufen die Diktate, die nicht etwa nur zeigen, ob Sicherheit in der Orthographie erreicht ist, sondern auch Anforderungen an die grammatischen Kenntnisse stellen. Außerdem bieten, abgesehen von dem Schreiben an der Wandtafel, die verschiedenartigen Übungsarbeiten in allen Klassen ein recht gutes Mittel zur Beobachtung der Fähigkeiten des Schülers. Wir sehen, wenn wir uns eine Weile neben ihn stellen, wie er arbeitet, ob schnell oder langsam, flüchtig oder sorgfältig, gut oder schlecht. Wir sehen, ob er bei der Anwendung grammatischer Regeln stockt oder sie ohne merkliches Nachdenken richtig befolgt, ob er Falsches stehen läßt oder verbessert. Im Verlauf einer Stunde können wir solche Beobachtungen, die bei den zu zensierenden Klassenarbeiten wegen der Überwachung der Klasse nicht möglich sind, auf eine größere Zahl der Schreibenden ausdehnen und mit der Zeit auf alle und wiederholt. Für die Beurteilung der mündlichen Leistungen haben wir die Sprechübungen, die uns erkennen lassen, wie weit das Ohr geschult ist im schnellen und korrekten Erfassen der fremden Laute und wie groß die Fähigkeit ist, fließend, mit guter Aussprache und grammatisch richtig zu antworten und zu fragen. Wir sehen aus den Inhaltsangaben und Vorträgen, wie weit die Fertigkeit entwickelt ist, den Stoff zu ordnen und zusammenhängend und sprachlich einwandfrei zu Gehör zu bringen. Wir sehen bei der Lektüre die Gewandtheit im Übersetzen und Lesen, und insbesondere zeigt sich beim Extemporieren, das in den Lektürestunden im Vordergrund stehen muß, wie schnell der einzelne den fremden Text formell und inhaltlich richtig auffaßt. Und diese mündlichen Leistungen, die ein gerechteres und umfassenderes Urteil ermöglichen als die verhältnismäßig selten geschriebenen Klassenarbeiten und denen auch nach den Lehrplänen ein größeres Gewicht zuerkannt werden soll, haben in erster Linie entscheidend zu sein. Es wäre ja auch merkwürdig, wenn der mündliche Unterricht und der täglich erneute unmittelbare Verkehr mit den Schülern, in dem, wie es bei Reinhardt heißt, die Hauptwirkung jedes Unterrichts ruht, uns nicht Unterlagen genug lieferten, um am Schluß des Quartals Zensuren zu geben und am Schluß des Jahres zu wissen, wer mit Aussicht auf Erfolg an das Pensum der nächsten Klasse herangeführt werden kann. Wir brauchen also für die Beurteilung der Schüler die Extemporalien nicht, die — das sei ihnen noch nachgesagt — mehr als mancher glauben mag, Zufallsprodukte sind, weil auf ihren ungünstigen und vor allem günstigen Ausfall so viele Faktoren einwirken, daß selbst ein erfahrener Lehrer sich darin nicht auskennt.

Ich schließe mit der Bemerkung, daß die Natur des von mir behandelten Gegenstandes es nötig machte, manches zu wiederholen, was von anderen gesagt

wurde, nicht am wenigsten von Reinhardt in seiner vorzüglich orientierenden und vielfach erschöpfenden Schrift.

Altona. H. Schmidt.

Zum griechischen Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium.

Der Gedanke, den Pappritz in dieser Monatschrift (1914, XIII S. 561 ff.) in seinem Aufsatz „Zum griechischen Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium" vertritt, nämlich daß die griechische Schulgrammatik dem Schüler nur das bieten solle, was er zum Verständnis der attischen Schriftsteller, die ihm vorgelegt werden, brauche, ist nicht neu, aber es ist gut, wenn immer wieder mit Nachdruck darauf hingewiesen wird, daß die Schulgrammatik von all der Last befreit werden muß, die für die Arbeit des Schülers überflüssig ist. Der Verfasser hat dabei vornehmlich die kurzgefaßte griechische Schulgrammatik von Kaegi im Auge und sieht sich auch das griechische Übungsbuch von Kaegi auf seine Mängel hin an. Ja, wenn wir erst das vollkommene Übungsbuch und die vollkommene Schulgrammatik hätten! Der Aufsatz von Pappritz enthält selbst mancherlei, was entweder nicht recht verständlich ist oder den Widerspruch herausfordert. Ich folge mit meinen Bemerkungen dem Gange des Aufsatzes.

1. S. 561 sagt Pappritz: „Ich wohnte der Lehrstunde eines Kandidaten bei, in der gerade das Wort 'Ερινύς geübt wurde. Die Schüler bildeten 'Ερινύτος, 'Ερινύδος, 'Ερίνυος; als nun schließlich das Richtige festgestellt war, fielen die Schüler doch wieder in Fehler zurück und bildeten den Akkusativ plur. falsch." Man fragt, wie ist das möglich, daß die genannten falschen Genetivformen gebildet worden sind. Ich habe eine Vermutung: Der Kandidat ist den vielempfohlenen Weg der „Induktion" gegangen. Hätte er den Schülern ohne viel Umschweife die richtige Deklination von 'Ερινύς sogleich gesagt, so hätte er diese Dummheiten von vornherein unmöglich gemacht; die Schüler hätten die Sache in kürzerer Zeit begriffen. Ein Wort über die sog. Induktion beim Sprachunterricht! Es mischt sich mancherlei Unwissenschaftlichkeit dabei ein! Man bietet dem Schüler nicht mehr das fertige System der Deklination, sondern verlangt, daß er aus Sätzen, die ihm vorgelegt werden, die fremden Kasusformen erschließe. Dieses Verfahren gründet sich auf die falsche Annahme, daß der Kasusgebrauch im Deutschen und in der fremden Sprache gleich sei. Das ist er aber nicht. Auch die Syntax soll der Schüler durch „Induktion" lernen. Aber Induktion ist kein passender Name für das Verfahren, das man damit meint. Man kann nicht aus 3 oder 4 Beispielen eine Regel folgern; das ist nicht wissenschaftlich. Man soll im Gegenteil den Schüler — nicht nur in grammatischer Beziehung — vor vorschnellen Verallgemeinerungen warnen; diese richten ja im Leben überhaupt viel Schaden an. Mein Rat für das Verfahren, syntaktische Regeln zu lehren, wäre der: Man zeigt dem Schüler an einzelnen Beispielen das, was man ihm klar machen will, oder man läßt ihn das feststellen, was ihm an den Beispielen auffällt, und gibt

ihm die Erklärung. Darauf sagt man ihm: „Daraus darfst du noch keine Regel folgern, weil diese wenigen Beispiele noch keine Regel beweisen, sondern ich sage dir, daß dies in der fremden Sprache Regel ist.“ Man kann auch ehrlich sein und ihm weiter sagen: „Auch ich habe diese Regel nicht (durch Induktion) gefunden, sondern was wir von der Syntax dieser Sprache wissen, ist durch die Arbeit vieler gelehrter Männer gewonnen worden.“ Dem Schüler wird dadurch der Blick erschlossen für die Gemeinschaft aller Kulturarbeit.

2. S. 562 sagt Pappritz: „Wie verfehlt ist doch das Beispiel (Kaegi § 141,2) Ἐάν τις ἁλῷ τῆς κακώσεως τῶν γονέων, δεδέσθω.“ Er begründet sein hartes Urteil nicht. Nun würde man ja daneben noch Beispiele für αἰτιᾶσθαι, αἱρέω wünschen, aber das genannte Beispiel tut doch für die syntaktische Regel seinen Dienst und ist besonders auch durch seinen Inhalt wertvoll. Denn es ist ganz gut, wenn der Schüler das Gesetz Solons, von dem er jedenfalls im Geschichtsunterricht der IV schon gehört hat, nun auch in griechischer Fassung kennen lernt.

3. S. 562 heißt es: „Derartige Unterscheidungen wie ἡ μέση πόλις die mittlere Stadt und μέση ἡ πόλις braucht ein Schüler nicht zu kennen.“ Warum nicht? Die Unterscheidung ist sachlich so wichtig, darum muß der Schüler auch wissen, wie der sachliche Unterschied sprachlich ausgedrückt wird. Die Unterscheidung von prädikativer und attributiver Stellung überhaupt muß er ja doch lernen.

4. Daß die Sätze in Kaegis Übungsbuch nicht immer geschickt gewählt sind, gebe ich zu. Aber man muß doch Nachsicht üben! Durch die Beispiele in einem Übungsbuche sollen gewisse grammatische Dinge eingeübt werden, sie sollen zugleich einen wertvollen Inhalt haben, der der Klassenstufe angemessen ist, sie sollen unter sich einigermaßen in sachlichem Zusammenhang stehen, damit der Schüler in seinen Vorstellungen nicht wild hin- und hergezerrt wird. Da komme nun einer und schreibe ein Buch, mit dem alle Lehrer zufrieden sind, denen ja durch ihr Amt das Korrigieren zur zweiten Natur geworden ist! Jedenfalls möchte ich für einige Sätze eintreten, die Pappritz beanstandet (S. 562 f.). Zu diesen gehört der Satz (Kaegi 22,6) Τὸν θάνατον εἰσάγει Εὐριπίδης μελαίνας ἔχοντα πτέρυγας καὶ μέλανα ἱμάτια. Auch folgende 3 Sätze gehören dazu, die Pappritz als „völlig verfehlt“ bezeichnet: Οἱ σοφοὶ τὸν ἄνθρωπον μικρὸν κόσμον ἐν τῷ μακρῷ κόσμῳ λέγουσιν, ferner Μὴ παύσησθε τῶν καλῶν ὀρεγόμενοι und Μὴ ταῦτα πρᾶττε, ἃ τοῖς ἄλλοις πράττουσιν ἂν ἐπιτιμῴης. Pappritz hat vorher (S. 562) im allgemeinen tadelnd gesagt, die Sätze bei Kaegi müßten vielfach erst durch Anmerkungen erklärt werden, auch fänden sich zuviel abstrakter Sätze. Aber erstens wird der Schüler doch durch die griechischen Sätze auch in eine ihm neue Kulturwelt, nämlich die griechische, allmählich hineingeführt, und das wird ohne einige erläuternde Bemerkungen nicht möglich sein (Bemerkungen, die dem Schüler weder an seiner Seele noch an seinem Leibe schaden werden!), zweitens ist kein Lehrer verpflichtet, alle die gegebenen Sätze dem Schüler vorzulegen. Er suche nach seinem Geschmacke aus! Die vorher genannten drei „abstrakten“ Sätze halte ich jedenfalls für ganz brauchbar. Der erste macht den Schüler auf den wichtigen Gegensatz der menschlichen und außermenschlichen Welt aufmerksam. Der zweite und der dritte rufen ihm auch einmal auf Griechisch die Mahnungen zu, die der Lehrer ihm auch auf Deutsch nicht vorenthalten darf.

Der griechische Unterricht kann sich auch in der U III nicht im Grammatikpauken erschöpfen.

5. S. 563 in der Mitte tadelt Pappritz die Verteilung des grammatischen Stoffes in dem Kaegischen Übungsbuch. Mag sein, daß die Anordnung hie und da geschickter hätte sein können. Aber Pappritz sieht den Fall sehr ernst an: „Die Folge einer so schiefen Einteilung ist die: der Lehrer der Untertertia wird mit seinem Stoff nicht fertig!" Nein, das glaube ich denn doch nicht! Wenn der Lehrer der Untertertia mit dem Stoff nicht fertig wird, so liegt das n i c h t an dieser Stoffverteilung!

6. S. 565: „Manche Stellen im Homer m ü s s e n geradezu ausgelassen werden, so Od. V, 63 bis 74 Schilderung des Gartens der Kalypso oder IX, 218 u. f. . ." „M ü s s e n" steht da und ist gesperrt gedruckt. Aber sogleich der nächste Satz klingt etwas milder: „Ob ein Lehrer solche Stelle den Schülern vorübersetzt, den Inhalt angibt oder vollständig ausläßt, mag ihm überlassen bleiben." Ich benutze also diese Erlaubnis und sehe mir mit den Schülern den Garten der Kalypso an, betrachte mir auch mit ihnen das Käselager und die Viehwirtschaft des Polyphem; denn beides, meine ich, ist der Mühe wert, auch der Mühe der Übersetzung. Ich will aber für beide Fälle die Versicherung abgeben, daß ich die Schüler nicht mit seltenen Vokabeln mißhandeln will.

7. S. 566 sagt Pappritz: „Viel zwecklose Zeit wird auch häufig auf die g e n a u e Inhaltsangabe des Gelesenen verwendet." Der Zusammenhang zeigt, daß er dabei nicht nur an minder wichtige Abschnitte denkt; denn er nennt die Erzählung des Odysseus XIV, 191—359. Ich weiß nun nicht, wie Pappritz das „genau" versteht. Ich will aber meine Meinung in dieser Sache sagen. Der Wert alles Lesens besteht doch darin, daß man durch das Lesen eine innere Bereicherung verspürt, daß man neue Gedanken gewonnen hat oder daß man sich zum Nach- oder Weiterdenken angeregt fühlt. Wenn ich in der Klasse während der Stunde einen Abschnitt beendet habe, lasse ich wohl die Bücher schließen (m e i n e i g e n e s B u c h s c h l i e ß e i c h a u c h) und frage: „Was haben wir jetzt gelesen?" Ich gebe mich dann nicht mit unbestimmten Antworten zufrieden, sondern durch Frage und Antwort wird die Gedankenfolge und ihr innerer Zusammenhang klar festgestellt; jeder hilft mit, und jeder weiß zum Schluß Bescheid. Auch für die Wiederholung in der nächsten Stunde wird diese Leistung verlangt. Es ist eine geistige Anspannung, die dem Schüler, weil er sie bei rechter Gewöhnung vollbringen kann, auch selber Freude macht. Z. B. die Reden im 9. Buche der Ilias muß der Schüler so lesen, daß er sie unabhängig vom Buche in ihrer Gedankenentwicklung wiedergeben kann. Das sind Übungen von hohem Erziehungswert, die das Verständnis der Dichtung nur fördern können. Daß nach vier Wochen oder nach einem Vierteljahr sich die Erinnerung verwischt hat, ist nicht zu vermeiden; sie wird sich aber jedenfalls um so besser erhalten, je mehr man im Anfang darauf gehalten hat, die Zusammenhänge klar aufzufassen.

8. S. 566: „Was soll man nun vollends dazu sagen, wenn ein Pädagoge von seinen Schülern s c h r i f t l i c h e I n h a l t s a n g a b e n, sogenannte Exzerpte verlangt?" Es Tag für Tag zu tun, dazu würde ich nicht raten; es wäre eine zu große Belastung mit schriftlicher Arbeit. Aber dann und wann! Es ist ein aus-

gezeichnetes Mittel (wenn man sich nämlich dabei nur auf sein Gedächtnis verläßt und das Buch beiseite legt), sich über das, was man gelesen hat, Rechenschaft abzulegen. Dadurch, daß man es schriftlich tut, nötigt man sich zu viel größerer Klarheit, als wenn man bloß in Gedanken das Gelesene noch einmal durchdenkt. Ich halte also solche Niederschriften für sehr nützlich; sie sind sehr geeignet als Aufgaben für die durch den Lehrplan geforderten „kleinen schriftlichen Ausarbeitungen".

9. Pappritz schließt seinen Aufsatz S. 567 mit den Worten: „Entschließen wir uns endlich dazu, eine Fülle unnützen Zeuges aus dem Unterricht zu verbannen, so könnten wir dasselbe oder ein höheres Ziel erreichen und doch die eine oder andere griechische Stunde für einen anderen Lehrgegenstand abgeben." Einverstanden! Wir wollen alles unnütze Zeug aus dem griechischen Unterricht entfernen! Aber, sehr verehrter Herr Kollege, die Zeit, die dadurch frei wird, behalten und verwerten wir für das **Griechische.** In der griechischen Literatur und dem Griechentum steckt so viel bildende Kraft, daß wir nie zu viel Zeit haben können. Vielleicht kommt noch einmal die Zeit, wo das Wort „die Eigenart der einzelnen Schulen pflegen" wirklich Wahrheit wird. Dann gibt das Griechische keine Stunde an andere Lehrgegenstände ab, sondern — nun εἰσαῦθις σκεψόμεθα.

Landsberg a. W. F. Charitius.

Bemerkungen zu den diesjährigen Versetzungskonferenzen.

Das Ende des Schuljahres naht heran, und die Schülerversetzungen müssen demnächst beraten werden. Mit einer gewissen Unsicherheit und Besorgnis wird man den diesbezüglichen Konferenzen entgegensehen. Denn es ist klar, daß der Maßstab, nach dem die Versetzungsweise des Schülers zu beurteilen ist, nicht derselbe sein kann wie in den früheren Jahren, und diesen Maßstab zu finden, wird nicht immer leicht sein. Daher gestatte ich mir, einige dahinzielende Bemerkungen zu machen.

Der Unterrichtsbetrieb ist in dem zweiten und dritten Tertial des Schuljahres häufigen Störungen ausgesetzt gewesen. Sie waren teils äußerer, teils innerer Art.

Es dürfte in Deutschland kein größeres Lehrerkollegium vorhanden sein, das nicht zu Anfang des Krieges und während seines bisherigen Verlaufes mehrere seiner Mitglieder an das Heer abgegeben hat. Kamen dazu bei den zurückbleibenden Kollegen noch Krankheitsfälle, wie sie mehr oder weniger der Winter in der Regel mit sich bringt, so ergaben beide Umstände einen ungewöhnlichen, dauernden oder zeitweisen Ausfall an Lehrkräften.

Jüngere und noch unerfahrene Hilfslehrer und Kandidaten mußten eingestellt werden, und häufige Vertretungen von seiten der älteren Lehrer waren notwendig. Dadurch wurden wiederum Verschiebungen von Unterrichtsfächern veranlaßt, wie sie sonst nicht statthaft waren. Mancher Lehrer mußte einen Unterricht geben, in dem er seit mehreren Jahren nicht mehr oder in dem er überhaupt noch nicht gearbeitet hatte. Das brachte neben der vermehrten Stundenzahl

eine starke geistige Überbürdung für die einzelne Lehrkraft mit sich. Dazu kam, daß die Zeitereignisse wiederholt einen Ausfall von Unterrichtsstunden veranlaßten, was gleichfalls der Unterrichtsarbeit nicht gerade förderlich war.

Der Krieg steht im Vordergrund der Gedanken- und Empfindungswelt. Es ist selbstverständlich, daß er auch die Jugend in hohem Grade beschäftigt. Sie bedarf immer erst einer besonderen Anstrengung, wenn sie sich von den Kriegsereignissen weg zu den Schulpflichten hinwenden soll. Daher ist bei ihr der Mangel an geistiger Konzentration bezüglich der Uuterrichtsstoffe größer als in normalen Zeiten. Ferner muß bedacht werden, daß von nicht wenigen Familien die Väter im Felde stehen; die Mütter haben mit Sorgen zu kämpfen und sind außerstande, die Jungen zur Erfüllung ihrer Schulpflichten anzuhalten.

Die Schulbehörde hat angeordnet, daß der Unterricht den Kriegsereignissen und dem augenblicklichen Völkerleben möglichst Rechnung tragen soll. Dem Lehrer ist die Freiheit gegeben, unbedenklich von einem Teile des lehrplanmäßigen Unterrichtsstoffes abzusehen, und man kann annehmen, daß das auch in entsprechenden Fächern geschehen ist.

Die Wirkung der angedeuteten äußeren und inneren Störungen wird vielfach folgende sein. Das vorgeschriebene Lehrpensum hat nicht in allen Fächern in vollem Umfange erledigt werden können. Der behandelte Stoff wird nicht überall in der wünschenswerten didaktisch richtigen Weise zur Verarbeitung gekommen sein. Den Gebieten, die mit der Gegenwart keine Berührung haben oder nicht in Beziehung zu ihr gesetzt werden konnten, haben die Schüler weniger Interesse und Fleiß entgegengebracht, als das sonst der Fall war. Aus all diesen Gründen werden die durchschnittlichen Leistungen der Klassen, nach den Anforderungen der Lehrpläne gemessen und beurteilt, nicht auf der vorgeschriebenen Höhe des Wissens und Könnens stehen. Wollte man nun nach dem Maßstabe normaler Zeiten versetzen, so würde wohl eine ungewöhnlich große Zahl von Schülern nicht in die nächste Klasse einrücken. Daß das aber eine unzulässige Härte und eine große Ungerechtigkeit bedeuten würde, liegt auf der Hand.

Zu Gunsten der Schüler möchte ich daher noch Folgendes der Erwägung anheimgeben. Durch die Zeitereignisse und durch deren unterrichtliche Besprechung ist unsere Schuljugend mit einem Gedanken- und Empfindungsinhalt erfüllt worden, der reicher, lebendiger und bildungskräftiger sich erweisen dürfte als irgend ein Stoff des bisherigen Lehrplans. Man kann daher behaupten, daß trotz der geringeren Leistungen im lehrplanmäßigen Wissen und Können die Schuljugend an wirklichem Bildungsinhalt einen größeren Gewinn davongetragen hat und täglich davonträgt, als es in früheren Jahren möglich gewesen ist. Es wird nicht unpädagogisch sein, dies bei den Versetzungsbeschlüssen zu berücksichtigen.

Aus den vorstehenden Hinweisen dürften sich für die bevorstehende Osterversetzung folgende Hinweise ergeben.

1. Man darf nicht den Schüler die Störungen des Unterrichtsbetriebs und den Druck der Zeitverhältnisse entgelten lassen.

2. Es soll nicht derselbe Maßstab an Wissen und Können angelegt werden, wie er unter normalen Verhältnissen berechtigt ist. Schon bei der Fachzensierung ist dies zu beachten.

3. Man soll auch den Bildungsinhalt, den die Zeitverhältnisse der Jugend zuführen, zu Gunsten der Schüler in Rechnung stellen.

4. Man soll nicht fragen: Wird uns der Schüler auf Grund lehrplanmäßiger Abschätzung in der folgenden Klasse „Last machen" oder nicht? Man soll vielmehr fragen: Ist der Schüler infolge seiner allgemeinen Geistesverfassung und seiner allgemeinen Interessenlebendigkeit zur Versetzung reif oder nicht?

5. Man soll auch möglichst auf die häuslichen Verhältnisse (Vater im Felde, geschäftliche Sorgen der Mutter usw.) Rücksicht nehmen.

6. Auf keinen Fall darf der Prozentsatz der Versetzten geringer sein als in den Vorjahren.

Um von vornherein Mißverständnissen vorzubeugen, bitte ich aus meinen „Bemerkungen" nicht herauslesen zu wollen, als ob ich in allen Fällen für Milde und Nachsicht eintreten wollte; im Gegenteil; da, wo bei hinreichender Begabung trotz eindringlichster Verwarnung es der Schüler an Pflichterfüllung vollständig hat fehlen lassen, gibt es nur ein Urteil: die Nichtversetzung.

Barmen (Ende Januar). E. Lobscheid.

II. Programmabhandlungen 1914.

Zur schulgeschichtlichen Forschung.

Die Versammlungen der Direktoren der höheren Lehranstalten in Preußen haben durch den Ministerialerlaß vom 15. Juli 1913 eine neue Ordnung bekommen; sie sollen regelmäßig abgehalten werden, aber im ganzen einfacher gestaltet sein, als es früher der Fall war. Diese Direktorenkonferenzen, wie sie gewöhnlich genannt werden, haben bereits eine Geschichte, die zuerst W. Erler in seinem bekannten und verdienstvollen Buche vom Jahre 1876 und den dazu später erschienenen Nachträgen behandelt hat. Seitdem ist wohl viel über ihre Einrichtung gesprochen, aber wenig geschrieben worden. Was darüber an Aufsätzen vorliegt, bezieht sich natürlich in der Hauptsache auf die Beurteilung der Leistungen und Ergebnisse, auf die Art der Vorbereitung u. a. m., wenig oder fast garnichts auf ihre Entstehung und Entwicklung. Da ist es nur mit Freude zu begrüßen, daß einmal die Gedanken zurückgelenkt werden auf die ersten Anfänge dieser Versammlungen. In den Provinzen Westfalen und Preußen haben 1823 und 1831 zuerst solche stattgefunden, aber fast zu derselben Zeit dachte man auch in Sachsen daran. Die Verhandlungen und Beratungen zogen sich länger hin, und erst 1833 fand in Halle die erste Konferenz der sächsischen Gymnasialdirektoren statt, der die zweite sofort im nächsten Jahre folgte. Über beide berichtet ausführlich H. N ö t h e.*) Er hat recht, wenn er sagt, „es sei eine Lust, sich in diese Zeit ernstester neuhumanistischer Schultätigkeit zu vertiefen und daraus Anregung für die Gegenwart zu schöpfen." Die mannigfachen Vorschläge der Direktoren für die Konferenzen liest man nicht ohne lebhafte Teilnahme und lernt dabei die trefflichen Männer kennen, die damals die höheren Schulen Sachsens leiteten. Der Verfasser gibt kurze Nachrichten über die einzelnen und damit ein gut Stück Schulgeschichte. Noch anziehender ist der Bericht über die Beratungen, die beide Male drei Tage dauerten und eine Fülle weitgehender Fragen betrafen; fast kein Unterrichtsfach blieb unerörtert, und außerdem besprach man den letzten Zweck des Gymnasialunterrichts, die Zensuren, die Leitung und Bildung der Schulamtskandidaten, die Abiturienten-Prüfung, die Schülerbibliotheken, die Disziplin u. a. m. Ohne auf das einzelne einzugehen oder eine Würdigung der Vorschläge und Beratungen vorzunehmen, kann man wohl behaupten, daß diese Konferenzen ein anschauliches Bild von der Zeit geben, in der man eifrig bestrebt war, die Gymnasien auszubauen und namentlich im Sinne des Neuhumanismus die altklassischen Studien zu fördern. Man mag über diese Periode der Schulgeschichte urteilen wie man will, sie hatte ein einheitliches Ziel im Auge, forderte energische Arbeit und faßte die Aufgaben, die man sich stellte, mit Ernst und Eifer an. Das zeigen auch die beiden ersten sächsischen Direktorenkonferenzen,

*) H. N ö t h e : Die ersten Konferenzen der sächsischen Gymnasialdirektoren in Halle in den Jahren 1833 und 1834. Domgymnasium in Magdeburg. Progr.-No. 348.

mögen auch die unmittelbaren Folgen und Ergebnisse, die sie hatten, nicht bedeutender gewesen sein, als die der meisten ihrer Nachfolger.

Von dieser Abhandlung allgemeinen Inhalts wenden wir uns zu den Festschriften, die aus Anlaß eines Jubiläums veröffentlicht worden sind. Am stattlichsten ist die von Rudolstadt,*) wo das 1664 errichtete Gymnasium Fridericianum die Feier seines 250 jährigen Bestehens beging. Als schulgeschichtlichen Beitrag enthält die Schrift eine Arbeit A. v. Nagys über die Geschichte der Anstalt von 1840—1914. Aus einer Lateinschule ist 1664 ein „akademisches Gymnasium" geworden mit all dem Schmuck und Zierat, der jenen Zwitterbildungen eigen war. Gar manches davon hat sich bis ins 19. Jahrhundert erhalten, bis endlich die allmählich erfolgende Annäherung an die Art der preußischen Schulen dem merkwürdigen Eigenleben, das die Schule in der kleinen Residenz führte, ein Ende machte Was v. Nagy von dieser Übergangszeit aus den Jahren nach 1840 erzählt, ist recht lesenswert, zum Teil auch erheiternd, wenn wir z. B. erfahren, daß einst die Zensuren der Schüler „Sr. Durchlaucht zu höchster Einsicht vorgelegt wurden". Die Entwicklung des Unterrichts in den verschiedenen Fächern wird deutlich aus den zusammengestellten Lehrplänen. Die Geschichte der späteren Zeit, in der das Gymnasium immer mehr anderen ähnlich wurde, bietet weniger allgemein Interessantes. Die Art der Darstellung aber ist ansprechend durch die ruhige Sachlichkeit. Die schön ausgestattete Festschrift enthält außer der Anstaltsgeschichte eine poetische Epistel und zwei Abhandlungen über die Beteiligung des Hauses Schwarzburg an den Kreuzzügen und über alte Bauernhäuser in der Umgebung Rudolstadts Zur fünfzigjährigen Jubelfeier gaben das Realgymnasium zu Naumburg **) und das Realprogymnasium zu Wriezen***) Festschriften heraus Die Chroniken der Anstalten, verfaßt von H. Fischer und von P. Hartmann schildern ihre allmähliche Entwicklung; Verzeichnisse von Lehrern und Schülern sind beigegeben. Von besonders wichtigen oder interessanten Vorgängen ist kaum zu berichten. Am auffallendsten ist es zu beobachten, welch eine Änderung sich in dem halben Jahrhundert in bezug auf die Schulgebäude vollzogen hat. Wenn man in der Naumburger Festschrift die Bilder der drei Schulhäuser anschaut und die Abbildung des Schulgebäudes in Wriezen betrachtet, so erkennt man auch hier, wie stattlich, fast prächtig diese Anstalten heute untergebracht sind und daß die Zeit dahin ist, in der die Klagen über unzulängliche, enge, dunkle Klassenräume nicht aufhörten.

Die Berichte über Jubelfeste, die von Trier†) und Luckenwalde††) vorliegen, enthalten gewöhnlich schulgeschichtlichen Stoff in den Festreden; sie bringen meist eine Anstaltsgeschichte in nuce und werden mehr und leichter

*) Gymnasium Fridericianum. Festschrift zur Feier seines 250 jährigen Bestehens. Rudolstadt 1914. Progr.-No. 1032.

**) Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums mit Realschule zu Naumburg a. S. Progr.-No. 374.

***) Festschrift zur Feier des 50 jährigen Bestehens des Realprogymnasiums zu Wriezen. Progr.-No. 163.

†) Wickert: Festbericht über das 350 jährige Jubiläum des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Trier. Progr.-No. 665.

††) Festreden zum 50 jährigen Jubiläum der Friedrichsschule in Luckenwalde. Progr.-No. 152.

gelesen als die ausführlichen Geschichten der einzelnen Schulen. Auch die Reden von Paulus in Trier und von Vogel in Luckenwalde bieten schöne Rückblicke in die Vergangenheit und Ausblicke in die Zukunft. Einen ähnlichen Charakter haben die Reden von A. Biese und P. Priemer,*) die im Kaiser-Friedrichs-Gymnasium zu Frankfurt a. M. gehalten wurden; sie lassen uns einen tiefen Blick tun in das humanistische Schulwesen der letzten 25 Jahre in der Stadt am Main, die gerade hierfür eine besondere Bedeutung hat.

Die Zahl der Programme, in denen Arbeiten über einzelne Abschnitte der Schulgeschichte veröffentlicht sind, ist diesmal nicht groß. R. Armstedt**) druckt die leges scholasticae ab, die 1580 für die Kneiphöfische Schule in Königsberg i. Pr. verfaßt worden sind. Sie bieten nicht viel Besonderes, sondern erinnern im allgemeinen an die gleichzeitigen Statuten ähnlicher Lehranstalten, z. B. des Stettiner Pädagogiums. Erklärende Anmerkungen wären sehr erwünscht, denn ohne solche werden nicht viele sich die Mühe geben, solche Schulordnungen durchzulesen. Über die ältere Zeit liegen weitere Arbeiten nicht vor. Zeitgemäß ist die Darstellung der Franzosenzeit 1806—1815, die für das Katharineum in Lübeck von Bedeutung war. H. Genzken***) erzählt sehr anziehend von der Franzosenzeit, die ja bekanntlich Lübeck auf einige Zeit zu einer französischen Stadt machte, von der Erhebung im Jahre 1813, bei der Prof. Friedrich Herrmann eine leitende Rolle spielte. Seine patriotische Rede vom 31. März 1813 ist ein schöner Beweis seiner vaterländischen Gesinnung. Wie erfahren von den Schülern des Katharineums, die als Freiwillige in die Hanseatische Legion eintraten, kurz erhalten ein Bild von dem Leben und der Gesinnung in einer Schule, das in manchen Punkten gar sehr an die Augusttage von 1914 erinnert. Deshalb liest man die Arbeit zurzeit besonders gern.

Eine kurze Geschichte des Gymnasiums in Marienwerder†) von 1813 bis 1913 enthält die Beilage zum Programm, ohne daß auf ihr der Verfasser genannt ist. In der Geschichte der einzelnen Unterrichtsfächer wird nicht viel mehr als eine Zusammenstellung der Schulbücher gegeben. Lehrreicher ist die Arbeit von O. Beber,††) der uns die Vorgeschichte der höheren Schule zu Marne (in Holstein) erzählt. Das ist nicht ohne Interesse, da wir einen Blick tun können in die holsteinischen Verhältnisse, besonders auch die landwirtschaftlichen, um 1860. Es herrschte in dem Kreise Süderdithmarschen entschieden ein reger Bildungsdrang. Auch die Beschreibung der Feier, die bei der Einweihung des neuen Schulgebäudes stattfand, enthält manches Interessante aus der Geschichte dieser Anstalt. Die Zeit von 1889—1914 wird in den Beiträgen zur Geschichte der Herzoglichen Realschule zu Cöthen†††) behandelt; sie wurde als höhere Bürgerschule be-

*) Kgl. Kaiser-Friedrichs-Gymnasium zu Frankfurt a. M. Progr.-No. 555.

**) R. Armstedt: Geschichte des Kneiphöfischen Gymnasiums zu Königsberg i. Pr. 4. Teil. Progr.-No. 9.

***) H. Genzken: Das Katharineum zu Lübeck in der Franzosenzeit 1806/15. Progr.-No. 1035.

†) Beilage zum Osterprogramm 1914. Progr.-No. 44.

††) O. Beber: Zur Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Schule zu Marne. Progr.-No. 421.

†††) Progr.-No. 987.

gründet und entwickelte sich zur Realschule, die im wesentlichen den preußischen Anstalten gleich war und ist.

Auf Grund sehr sorgfältiger Studien und Forschungen hat H. Begemann*) die Lehrer zusammengestellt, die in den Jahren von 1477—1817 an der Lateinischen Schule zu Neuruppin tätig waren. Über die Perioden in der Geschichte der Anstalt, die 1365 zuerst erwähnt wird, über die Quellen, die zu dieser Arbeit benutzt worden sind, — es ist doch zu bedauern, daß die Kirchenbücher, Universitätsmatrikeln u. a. nicht herangezogen sind — über die Aufgabe, die der Verfasser sich gestellt hat, gibt er kurz und klar Auskunft. Von 225 Lehrern werden uns kürzere oder ausführlichere Nachrichten mitgeteilt. Wer sich die Mühe nimmt, die lange Liste durchzusehen, findet dort gar manchen wertvollen Beitrag zu unserer Kenntnis vom Gelehrten- und Lehrerleben vergangener Zeiten, ja wer sich eingehender mit Schulgeschichte beschäftigt hat, entdeckt auch hier oder dort einen bekannten Namen. Ebenso sind die Angaben über die Aufführung von lateinischen Komödien oder die Abhaltung von actus oratorii von Wert; man wünschte wohl eine Zusammenstellung. Sehr dankenswert ist der zusammenfassende Rückblick über den Charakter und die Stellung der Schule, die übergeordneten Behörden, das Kollegium, das Einkommen, die unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit der Lehrer, ihre Wirkung nach außen und ihre soziale Stellung. Besonders der letzte Punkt ist von Bedeutung für unsere Kenntnis vom Stande der Lehrer und findet gewöhnlich in den Schulgeschichten gar keine oder nur geringe Berücksichtigung. Dafür wäre auch wohl zu beachten, mit welchen Kreisen die Lehrer durch Heirat in verwandtschaftliche Beziehung traten.

Von den Schülerverzeichnissen sind zwei von größerer Bedeutung, das vom Erfurter Ratsgymnasium**) umfaßt die Jahre 1655—1820 und die Zusammenstellung der Schüler des Köllnischen Gymnasiums in Berlin***) die Jahre 1656 bis 1767. Ob freilich diese Bearbeitung allen Benutzern genügen wird, ist zweifelhaft; die Familienforscher, die im allgemeinen solche älteren Verzeichnisse am meisten wünschen, werden gerne die vollständige Eintragung haben und bisweilen auch wissen wollen, welche Schüler zusammen auf der Schule gewesen sind. Ein Verzeichnis der Abiturienten des früheren Gymnasiums und der jetzigen Realschule zu Seehausen in der Altmark hat E. Illing angefertigt.†)

Bibliothekarische Beiträge enthalten die Programme von Brieg††) und von Liegnitz.†††)

Greifenberg i. Pomm. M. Wehrmann.

---

*) H. Begemann: Die Lehrer der Lateinischen Schule zu Neuruppin 1477—1817. Programm des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Neuruppin. Progr.-No. 491. Auch besonders erschienen Berlin 1914, Weidmannsche Buchhandlung. 2,00 M.

**) H. Goldmann: Die Schüler des Erfurter Ratsgymnasiums von 1655 bis 1820. Kgl. Gymnasium in Erfurt. Progr.-No. 343.

***) H. Gilow: Die Schüler-Matrikel des Köllnischen Gymnasiums 1656—1767. Zusammengestellt und eingeleitet. Köllnisches Gymnasium. Berlin. Progr.-No. 72.

†) 13. Jahresbericht der Realschule zu Seehausen i. A. Progr.-No. 392.

††) F. Nieländer: Wiegendrucke der Brieger Gymnasial-Bibliothek. Kgl. Gymnasium zu Brieg. Progr.-No. 272.

†††) H. Mau: Katalog der mit der Lehrerbibliothek des Kgl. Gymnasiums Johanneum vereinigten Bibliotheca Rudolfina. Teil V. Liegnitz. Progr.-No. 290.

III. Besprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Lateinische Schriftsteller.

Lateinisches Lesebuch für Oberrealschulen und zum Selbststudium, enthaltend: Cäsars Kämpfe mit den Germanen (nach Cäsars Kommentarien über den Gallischen Krieg) und den zweiten Punischen Krieg (nach Livius' Römischer Geschichte), zusammengestellt und mit Vokabular versehen von Prof. Lic. theol. Johannes Hillmann. Sammlung Göschen 1914. 137 S. geb. 0,90 M.

Wenn in der Anzeige das demnächstige Erscheinen einer Grammatik mit Übungsbuch in demselben Verlage in Aussicht gestellt wird, das, aufgebaut auf dem Vokabelschatze des vorliegenden Lesebuches, dessen Lektüre gründlichst vorbereiten soll, so kann man im Interesse beider Arbeiten nur bedauern, daß ihre Reihenfolge nunmehr unnatürlicherweise eine umgekehrte geworden ist.

Dem eigentlichen Text sind kurze Bemerkungen über Leben und Schriften der beiden berücksichtigten Schriftsteller vorausgeschickt, die dann folgende Auswahl ist übersichtlich durch gedrängte Inhaltsangaben verbunden, den Schluß bildet das Vokabular. Die Auswahl aus Cäsar ist durchweg glücklich zu nennen, weil geeignet, das Interesse deutscher Schüler zu wecken, verständigerweise wird ihnen u. a. die genaue Schilderung der Rheinbrücke erspart. Unter den Livianischen Stellen wären statt der zweimal ausführlich behandelten Prodigia von doch nur geringem erzieherischen Werte andere Darstellungen, voran die Wirkung der Kannensischen Siegesbotschaft in Karthago, wirksamer gewesen. Woher die Gestaltung des Textes rührt, ist nicht ersichtlich, jedenfalls aus einer etwas antiquierten Quelle, welche Arbeiten wie die bahnbrechenden von Meusel und Luterbacher noch nicht berücksichtigt. Wenn er sich aber nur sonst frei von Fehlern hielte! Anerkannt unrichtige Schreibungen wie *adolescens, contio, ditio, planicies, tentare* sollte man in einem Lesebuche für Anfänger meiden, deren Verwirrung es steigern muß, wenn sie anderswo im Text und Vokabular die richtige Lesart sehen. Wahllos durch- und nebeneinander finden sich so *exspectare* und die Formen ohne s, *concio* und *contio*, *conlatis* und *collatum*, letztere beiden sogar auf derselben Seite. Ebenso inkonsequent ist es, bald die überlieferten verkürzten, bald die vollen Formen zu bringen, z. B. *consue(ui)ssent* neben *certarunt*.

Fast völlig spurlos ist aber schließlich die neue Zeit am Vokabular vorübergegangen. Zwar gibt es bei einzelnen Wörtern schüchterne Ansätze eines Zurückgehens auf die Grundbedeutung, so bei *fluctuari, funestus, respuere, robur* und *pedica*, aber warum nicht gleich bei letzterem Wort seinen Zusammenhang mit

pes, expedire, impedire usw.? Nicht einmal der Versuch einer Anordnung nach Gruppen ist gemacht, in denen der Bedeutungszusammenhang an dem gleichen Wortstamm eine Stütze findet. Ebenso hütet man sich ängstlich vor Hinweisen auf das Französische, die bei dem gedachten Leserkreise sicherlich des Interesses nicht ermangelt hätten, und für die das Hartmannsche Buch ein so klassisches Vorbild bedeutet. Dagegen bringt auch das Vokabular gleich dem Texte neben den richtigen sprachgeschichtlich unhaltbare Formen wie *percunctari, inchoare, conditio, obedire, coelestis, imo* und viele andere. Sie sind eben erforderlich für einen so wenig sorgfältigen inkonsequenten Text wie den vorliegenden. Die gebrachten Supina *parcitum* und *parsum* (wohl aber *parsurus*) sind nicht belegt, gehören also nicht in dieses Buch. Warum bisweilen der Zusatz *adverbium* gemacht ist, der an den meisten Stellen fehlt, ist nicht ersichtlich, bei *fortuitus* und *inopinans* dürfte die sonst durchgeführte Quantitätsangabe nicht fehlen. *Adicere* und *subicere* (im Text natürlich *adiicitur, subiicere*) stehen ebensowenig im Wörterverzeichnis wie *indecorus* und *deus*, und doch jongliert der Text geradezu mit den von dieser Wurzel abgeleiteten Formen *di, dii, dei, deum, dis* in einer Weise, die nur durch ihre Anführung im Vokabular ihre Gefahr für den Anfänger verlieren könnte. Wohl aber findet man hier das richtige *conicere, proicere* zum falschen *coniicientes* und *proiici* des Textes. Schließlich verdient in einem solchen Wörterverzeichnis aus praktischen Gründen die Anführung der 1. Pers. *sing. in praes. act.* den Vorzug vor der Infinitivform. Druckfehler finden sich zwar nur 3 (S. 23, 53, 75), aber ehe das Lesebuch ein modernes, wirklich brauchbares Hilfsmittel in dem von ihm beanspruchten Sinne zu werden vermag, bedürfen Text wie vor allem Vokabular einer gründlichen Neubearbeitung.

Von nicht höherem pädagogischen Werte sind die **Vokabeln und Phrasen zu Ciceros Rede über Gnäus Pompejus' Oberbefehl** nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen von Prof. Dr. K. Ed. Schmidt. Gotha 1914. Perthes. IV und 45 S. brosch. 0,60 M.

Das Heftchen will dem Schüler einen Kommentar wenn auch in knappster Form bieten, und seine Übersetzungshilfen müssen durchweg als zweckentsprechend bezeichnet werden. Das Wörter- und Phrasenverzeichnis hingegen zeigt, trotz der im Vorwort betonten Bestimmung für schwächere Benutzer doch in jeder Weise, wie ein solches nicht angelegt werden darf. Weit entfernt der „entsetzlichen Arbeit des Wörterbuchwälzens" (S. III) uneingeschränkt das Wort zu reden, bin ich doch der Ansicht, daß dem Aufsuchen und der Einprägung der Vokabeln ein großer erzieherischer Wert innewohnt, wenn diese dem Schüler in einer Anordnung gebracht werden, die ihn auf etymologische Zusammenhänge und den Übergang von der ursprünglich sinnlichen zur abstrakten Bedeutung aufmerksam macht und durch Hinweis auf andere Anwendungen des betr. Wortes zu eigenem fruchtbaren Denken anregt. Aber nichts von alledem in unserm Verzeichnis. Wohl sieht man gelegentliche Verweise auf ein früheres Vorkommen desselben Wortes, aber nur vereinzelt und scheinbar ganz willkürlich gewählt. Und was will das der Tatsache gegenüber besagen, daß z. B. die Bedeutung „Einsicht' für *conzilium* an 5 Stellen wiederholt, dabei aber nur zweimal auf eine frühere hingewiesen wird? Dasselbe gilt von *ratio*, dessen Übersetzung 4mal für nötig erachtet wird. Be-

zeichnend für das ganze Verfahren des Herausgebers ist es ferner, daß er z. B. nicht nur die Angabe der Bedeutung von *magnus* für unerläßlich hält — die Rede *de imperio* soll nach den Lehrplänen in U II gelesen werden! — sondern in demselben Paragraphen (5) noch die von *magnitudo* ohne jeden Zusammenhang mit jener bringt. Dasselbe sehen wir bei *ornatus* in zwei unmittelbar aufeinander folgenden Paragraphen (20 und 21), *confirmare* (23, 24), *praesidium* (31, 32) und *res magnas gerere* (47, 48). Und was sollen für einen Schüler, dem nicht einmal die Bedeutung von *consuetudo, culpa, fretus, idoneus, nihil-nisi, utilitas* zugetraut wird, die gelegentlichen Ansätze zu etymologischen Belehrungen, wie man sie, an sich höchst dankenswert, z. B. bei *anceps, facultas, impertio* u. a. findet? Dazu werden die Phrasen ohne erkennbaren Grund bald im Infinitiv, bald der betr. konkreten Form gegeben. Um es kurz zu sagen, die Arbeit verdient trotz der ahnungsvollen Verwahrung ihres Herausgebers im Vorwort die Charakterisierung als Eselsbrücke in des Wortes eigenster Bedeutung. Es wäre ein trauriges Armutszeugnis für den gesamten Lateinunterricht des Gymnasiums, wenn unsere Sekundaner nach fünfjähriger Schulung ihren Cicero nur durch Vermittelung solcher Anleitungen lesen könnten, die z. B. zu einem 119 Worte zählenden Paragraphen (2) nicht weniger als 37 Hilfen für erforderlich halten, und die Frage nach dem tieferen Nutzen dieser Lektüre ließe sich dann wohl schwer von der Hand weisen.

Die beiden darauf anzuzeigenden Neuausgaben sind von dem rührigen Aschendorff'schen Verlag in Münster veranlaßt.

A. Curtius Rufus, Auswahl aus der Geschichte Alexanders des Großen. Für den Schulgebrauch bearbeitet und herausgegeben von Prof. Dr. Dahmen und Prof. Dr. Stein. Münster 1914. Aschendorff. X und 166 S. geb. 1,40 M.

Wenn an einer früheren Stelle dieser Monatschrift (Jahrgang 1912, S. 191) der Wunsch geäußert wurde, der unverdienterweise etwas vernachlässigte Curtius möchte wieder die ihm zukommende Stellung an unseren Gymnasien erhalten, so verfolgen die Herausgeber nach dem Vorwort mit ihrer Arbeit denselben Zweck, und zwar überweisen sie seine Lektüre mit Recht der O III des Gymnasiums, der U II des Realgymnasiums. Die Einleitung gibt das Erforderliche über Persönlichkeit und Quellen des Autors sowie über den historischen Wert und den Stil seiner Geschichte. Den Schluß des Büchleins bildet ein Verzeichnis der Eigennamen, zu denen man gern auch die betr. Stellen verzeichnet sähe, und eine orientierende Karte zu den Alexanderzügen. Dem Text liegt die Hedickesche Ausgabe zugrunde, zu streichen ist m. E. mit Menge V 34 *pellibus undique contectum* als aus dem Schluß dieses Kapitels und V 38 hierher geraten. Die Auswahl ist durchaus zweckentsprechend und erübrigt die Verteidigung der Herausgeber gegen den Vorwurf zu großer Reichhaltigkeit; geschickt gewählte Überschriften gliedern den Stoff und geben einen Überblick über seinen Inhalt, dessen Zusammenhang außerdem durch kurze verbindende Textpartien gewahrt wird, die man freilich am Anfang von Buch VII und X vermißt. In eine Auswahl für Schüler gerade der genannten Altersstufe wird man aber zwar natürlich Stellen wie V 6 — Freudenfeste der Göttin Ischtar in Babylon — oder VIII 32 — die Kebsweiber der Inder — nicht aufnehmen, wenn jedoch die Verfasser die Wörter *pellex* und *spado*, die natürlich im

orientalischen Hofleben eine große Rolle spielen, teils völlig unterschlagen, teils durch *seruus* oder *minister* ersetzen, so wird durch solche Prüderie für die Behandlung des Textes ein gerade durch das zweite Wort naheliegender Vergleich unwillkürlich herausgefordert. Von derselben Gesinnung zeugt die Unterdrückung der Sätze III 32 in *coniugem-illuderet* und V 20 *tandem-iussit*, wogegen zu verwundern ist, daß ihr nicht auch Stellen wie IX 5, *nuptiis-liberis* und *ibid.* 7 von den Anfängen des Aggramenes zum Opfer gefallen sind. Auch ohne unsere Jugend für moralisch defekt zu halten, heißt doch die Annahme, Begriffe wie „Nebenfrau" oder „Eunuch" seien ihr fremd, die Augen der Wirklichkeit verschließen. Darum gebe man der wissenschaftlichen Wahrheit den Schülern und sich selbst gegenüber die Ehre und belasse die Wörter an ihrem Platze.

Sonst ist der Text mustergiltig, frei von Fehlern und nach den besten Regeln der Rechtschreibung gestaltet.

Ausgewählte Briefe des jüngeren Plinius. Für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von Dr. Alfred Hoffmann. 1. Band. Text mit Einleitung und Verzeichnis der Eigennamen. X und 153 S. 1,25 M. 2. Band, Kommentar 124 S. 1,10 M. Münster 1913. Aschendorff.

Neben Senekas Briefen und philosophischen Schriften erfreuen sich anscheinend Plinius' Briefe wachsender Beliebtheit, die uns „das Bild eines nicht großen aber liebenswürdigen, tüchtigen und guten Mannes (Bardt, Röm. Charakterköpfe S. 418)" vor Augen führen, den seine Freundschaft mit einem Tacitus geadelt hat. 119 Briefe hat Hoffmann zur Charakteristik des Plinius und seiner ganzen Epoche ausgewählt, im allgemeinen mit Geschick, doch vermißt man aus kunstgeschichtlichen Erwägungen ungern III 6 und IX 21, 24, wie IX 30 zur Vervollständigung des Bildes dieses fast modernen Römers. Das erste Bändchen bringt nach dem Vorwort in der Einleitung eine kurze, ansprechende Abhandlung über den antiken Brief, es folgt eine Übersicht über Leben und Werke des Plinius. Der Text stützt sich auf die Kukulasche Ausgabe, er ist fehlerfrei mit Ausnahme der unrichtigen Interpunktionen XXVI 2 *sera.*, LXIV 1, *ueste.*, und LXVI 8 *incidit.*, wo jedesmal ein Punkt statt des Kommas zu setzen war. Unangenehm berühren veraltete, den jugendlichen Leser irreleitende Schreibarten wie *inchoare*, *exilium*, *expecto*, *extruo* u. a., umso irreführender, wenn sich neben dieser sonst durchgehends gebrauchten LV 5 das richtige *exstruere* findet. Im angeschlossenen Verzeichnis der Eigennamen hätte die Angabe der betr. Stelle ihres Vorkommens eine wesentliche Erleichterung für den Benutzer bedeutet. Der Kommentar im zweiten Bande ist namentlich in den Realien, für die Werke wie Hehns Kulturpflanzen und Sohms Institutionen herangezogen sind, mit großem Fleiß gearbeitet. Die Überschriften dienen zur Orientierung, die durch gelegentliche Dispositionen (z. B. zu XXIV und LXVII) noch mehr erleichtert wird. Sehr anzuerkennen sind auch die häufigen Zitate aus Horaz, während auf den Sprachgebrauch der silbernen Latinität wohl etwas näher hätte eingegangen werden können. Desgl. auf etymologische Zusammenhänge; übrigens verwirft Walde die zu XXIV 4 gegebene Ableitung von *atrium*. Die Übersetzungen und Erklärungen sind geschmackvoll, falsch wird aber XVII 12 *recens* mit „täuschend" wiedergegeben, es hat hier fraglos seine urspr. Bedeutung „noch frisch". Nicht folgerichtig ist dagegen im Kommentar das Zitieren

bald in der Grundform, bald im konkreten Fall der betr. Stelle. Schade ist es ferner, daß auch Hoffmann dem Grundfehler der weitaus meisten Kommentatoren sich nicht hat entziehen können, teils zu viele unnötige Hilfe, teils solche zu geben, die der Schüler unschwer selbst im Lexikon finden kann, dessen Gebrauch ein praktischer Schulmann doch hoffentlich nicht illusorisch machen will. Wenn bei einem Obersekundaner oder Primaner noch Vokabeln wie *seruitus, disertus, dumtaxat, praecipere, prorogare*, um nur einige besonders krasse Fälle zu nennen, als unbekannt vorausgesetzt werden, so hat der junge Mann in früheren Jahren nicht getan, was er mußte, und das mag ihm recht häufige Benutzung des Wörterbuches heilsam zum Bewußtsein bringen. Die mit Recht für derartige Kommentare aufgestellte pädagogische Forderung, jedes Wort möge nur einmal mit Grund- und abgeleiteter Bedeutung gebracht und bei späterem Vorkommen auf jene erste Erklärung verwiesen werden, hat sich der Herausgeber in einigen Fällen angeeignet, die aber leider vor der Menge der Wiederholungen verschwinden, trotzdem in der Vorrede nur „einzelne" entschuldigt werden. Es können deren mindestens 26 aufgezählt werden, *torus* z. B. wird nicht weniger wie viermal übersetzt, XIX 3, XXV 5, XLV 5 und XLVI 10. Pädagogisch wäre es gewesen, die an letzter Stelle deutlich hervortretende sinnliche Bedeutung, dann die abgeleiteten, gleich beim ersten Vorkommen anzugeben und später, wenn das überhaupt für nötig erachtet wurde, nur kurz darauf zu verweisen. Ebenso wird das gleichfalls viermal auftretende *secessus* jedesmal von neuem liebevoll übertragen, statt den Herren Jungen wo nicht das „Wälzen des Lexikons", so doch das Nachsehen des früheren Vorkommens zuzumuten. Derartige Mängel entstellen leider ganz unnötiger Weise eine sonst so tüchtige Arbeit wie die anzuzeigende, aus der auch der Fachmann noch Belehrung schöpfen kann, und die sonst wohl geeignet ist, Freude an der Pliniuslektüre zu wecken. Das Interesse für die silberne Latinität zeigt, wie erwähnt, auch die wachsende Beschäftigung mit Seneka.

L. Annaei Senecae ad Lucilium epistulae morales selectae. Für den Schulgebrauch erklärt von G. H e ß. 2. Auflage bearbeitet von R. M ü c k e. Gotha 1913. Perthes. IV und 179 S. 8°. 1,80 M.

Trotzdem sich sicherlich inzwischen auch Haucks vortreffliche Auswahl nicht wenige Freunde gewonnen haben wird, ist doch nach verhältnismäßig kurzer Zeit eine Neuauflage der vorliegenden Schulausgabe notwendig geworden, die sich von ihrer Vorgängerin äußerlich darin unterscheidet, daß der Kommentar nicht mehr gesondert vom Text erscheint: nicht alle werden darin eine Verbesserung erblicken. Die Auswahl der 35 Briefe ist dieselbe geblieben, desgleichen auch an ihren Überschriften mit Ausnahme von Nr. LVII, LXXI, LXXIII und LXXV. nicht geändert worden. Auch die Einleitung ist, von kleinen Zusätzen abgesehen, deren Herkunft nicht immer angegeben wird, wörtlich der Heßschen gleichlautend, dankenswert ist der neu eingeschaltete kurze Überblick über die Entwicklung der stoischen Schule.

Die Abweichungen von dem durch Otto Hense festgestellten Texte zählt die Übersicht S. 177 ff. auf, im großen und ganzen folgt Mücke mit Recht dabei den trefflichen *codex Uelcensis*, daneben sind Konjekturen von Bücheler, Lipsius, Schweighäuser, Haupt, Gertz, Madvig und Hauck verwendet und eigene hinzu-

gefügt, von denen LXXV 15 „*ordo*" als überaus glücklich bezeichnet werden muß, XXVI 8 „*sic*" und LXX 5 „*si cumulata*" dagegen nicht gerade als notwendig und zwingend erscheinen.

Trotzdem der Kommentar nach Angabe des Herausgebers um fast ein Drittel vermehrt worden ist, vermißt man doch vor allem in ihm ein bewußtes, innerlich zusammenhängendes Eingehen auf die grammatischen und lexikalischen Kennzeichen der nachklassischen Latinität. Wenn heute unser altsprachlicher Unterricht mit Recht besonderen Wert auf die geschichtliche Entwicklung eines Idioms legt, müßte diese Gelegenheit, den Beobachtungssinn der Schüler zu schärfen, besser wahrgenommen werden. Was hier zu wenig geschieht, findet sich auf dem Gebiet der Sacherklärung im Überfluß. Bei einem Schriftsteller wie Seneka dürfen gewiß Erläuterungen nicht zu spärlich sein, aber Mücke tut doch des Guten zu viel und gibt dadurch seinen Kommentar stellenweise eine fatale Ähnlichkeit mit den berüchtigten Schülerpräparationen. Übersetzungshilfen wie zu VII 4 *iubent*, VII 6 und XXIV 11 *adeo nemo* und *adeo non*, VIII 2 und LI 6 *inprimis*, X 4 *uota*, XV 12, *finem constitue*, XVI 6, *impetum*, *habitus animi*, XXVII 1 *communico*, XXXVII 3 *securus*, XL 8 *impotens sui*, XLIX 5 *indignos*, LXXI 1 *subinde*, 5 *suo iure* 30 *suadeo-persuadeo*, LXXVI 18 *rursus*, LXXIX 14 *inlustrauit*, *profectus*, 15 *nouissime*, 17 *malignitate* setzen Schüler voraus, denen man ebenso wenig Übung im Übersetzen wie Fertigkeit im Gebrauch des Lexikons zutraut, die also unfähig für diese Art Lektüre sind. Bei *nausia* (zu XXIV 26) vermißt man einen Rückweis auf XVI 3, desgl. XXVI 10 *quid ad illum* auf IX 6 *quantum ad*, XLI 8 *populus* auf XXXVIII 1 und LXXVI 14 *regula* auf LXXI 17. Wenngleich im Vorwort die Benutzung der Hauckschen Ausgabe erwähnt wird, so war doch wohl neben dieser allgemeinen Bemerkung ihre wörtliche Heranziehung an folgenden Einzelstellen hervorzuheben: XVI 4 und 5 *fatum*, XXVIII 2 *in irritum cedit*, LVII 4 *caligabit*, LXXI 6 *ludum litterarium*, LXXIII 1 *contumaces et refractarios*, *ibid.* 4 *ad ampliora secederet*, LXXIV 4 *in ipsa sereni fiducia*, *ibid* 6 *fortuitis*, 8 *aestuamus*.

Nicht folgerichtig verfährt endlich der Herausgeber in der Schreibung der Komposita. Zwar sind sicherlich auch die Hdsch. hierin nichts weniger als konsequent, aber pädagogische Gründe erfordern in Schulausgaben Einheitlichkeit und etymologische Genauigkeit. So sehe ich in *exilium*, *espectatio* keinen Fortschritt gegen Heß' *exspectatio*, umsoweniger, als Mücke selbst an einer anderen Stelle (XLIX 8) *exspectaret* bringt. Desgl. findet sich neben *summovens* (XLI 3) *submota* (XXIV 18) neben *inpendenda* (LXXIV 2) *impendendos* (*ibid.* Anmerkung), *conputare*, *compositum*, *inperfectum*, *implere* stehen wahllos durcheinander.

Im Gegensatz zu Heß anzuerkennen ist dagegen das gelegentliche Bestreben auf die Grundbedeutung der Wörter zurückzugehen, z. B. XVI 2 *excute te*, XL 6 *inmissa est*, LXXV 1 *putide*, LXXVI 10 *impleuit* und 11 *pensandum*. Einen weiteren Vorzug der Neuauflage bildet schließlich der nachdrückliche Hinweis auf die das Christentum vorbereitende Tätigkeit der Stoa (zu XXX 11), das modern anmutende Naturgefühl unseres Philosophen (XLI 3) und die Ähnlichkeit der damaligen mit heutigen Verhältnissen, alles Gründe für eine weitere Ausdehnung der Senekalektüre in unseren Schulen. Möchte auch das besprochene Buch an seinem Teile dazu beitragen.

Q. Horatii Flacci Satirae. Nach Text und Kommentar getrennte Ausgabe für den Schulgebrauch von K. O. Breithaupt. 3. Aufl. Erste Abteilung: Text, IV u. 61 S. Zweite Abteilung: Kommentar. Gotha 1913. Perthes. 114 S. 1,80 M.

Das Vorwort nennt zunächst die Text- und Interpunktionsänderungen gegenüber der 2. Auflage, unter denen die Einschließung des abl. abs. I 1, 94 durch Kommata nicht erforderlich erscheint, und auch wohl II 3, 318. Kießlings Auffassung den Vorzug verdient, während sich bei der Interpunktion I 10, 84 beide Lesarten halten lassen. I 9, 44 faßt man wohl richtiger die Worte *paucorum* bis *sanae* als von Horaz gesprochen. Die Anmerkung zu I 10, 29 sollte auf *oblitos*, Vers 27, statt *oblitus* schließen lassen, und auch II 8, 24 scheint Kießlings *semel* den Vorzug zu verdienen, dessen Textemendationen der Herausgeber sonst, z. B. II 3, 1 und 4 und II 6, 59 folgt.

Der fleißige Kommentar ist durchweg zweckentsprechend, er hütet sich anerkennenswerterweise vor dem Fehler der meisten neueren, dem Schüler allzu reichliche, überflüssige Hilfen zu bringen, abgesehen von II 3, 311, wo jedes Lexikon die Bedeutung von *spiritus* gibt. Dagegen vermißt man eine Erklärung zu I 4, 72. Gelegentlich konnte mehr auf die ursprüngliche Bedeutung hingewiesen werden, so I 1, 15 neben I 10, 44 und I 4, 8 und auf die beabsichtigte Tonmalerei I 6, 57 wie II 8, 78. I 1, 45 *triuerit* ist gegen Breithaupt als *fut. ex.* zu fassen, die zur Stütze seiner gegenteiligen Ansicht angeführte Stelle II 3, 57 gehört nicht hierher. I 2,65 steht *usque* absolut ohne Bezug auf das Folgende. Das Prinzip stetigen Verweises auf Horazische Belegstellen ist löblich, aber nicht immer durchgeführt, z. B. I 6, 127 *avide* zu I 4, 126; I 10, 52 *doctus* zu I, 9, 7; II 1, 28 wo außer der angezogenen Parallele (I 10, 59) auch I 4, 40 nicht fehlen durfte. Nicht ganz klar ist endlich die Beziehung von II 5, 10 auf II 8, 70, dafür wäre besser II 6, 107 angegeben worden. Warum *collibuisset* I 3, 6 auf ein *conlibescit* statt auf *conlibet* zurückgeführt wird, ist nicht ersichtlich. Daß gegen Breithaupt *religio* I 9, 71 besser mit „Aberglaube" wiedergegeben wird, erweist der Zusammenhang; gut ist in derselben Satire (v. 54) die von ihm vorgeschlagene Übersetzung „einnehmendes Wesen". Dagegen ist es nicht leicht, sich seine Erklärungen von *cantari* II 1, 46, *abludit* II 3, 320 und *neruis* II 4, 53 anzuschließen, die letztgenannte Satire scheint überhaupt von Kießling richtiger aufgefaßt zu werden. Der Schreibung *Agave* II 3, 303 ist *Agaue* vorzuziehen, auch das durchweg gebrachte Zäsur besser mit C zu schreiben.

Der Druck endlich ist mit Ausnahme des nicht sinnstörenden Fehlers Bd. II S. 31 vorbildlich korrekt, und auch sonst beruht die ganze Ausgabe auf so gesunden Grundsätzen, bringt sie auch unabhängig von der nun einmal kanonischen Kießlings so wertvolle, wirklich fördernde Hilfe, daß sie allen den Schulen, welche im Unterricht nur Textausgaben dulden, warm empfohlen werden kann.

P. Cornelii Taciti Historiarum libri qui supersunt. Erklärt von E. Wolff. Erstes Heft. Buch I und II. Zweite umgearbeitete Auflage. IV u. 289 S. Weidmannsche Buchhandlung. Berlin 1914. geh. 3,60 M.

Das Vorwort gibt die Hauptgesichtspunkte an, welche bei dieser fast 30 Jahre nach der ersten erscheinenden zweiten Auflage leitend gewesen sind. Der erste Teil der Einleitung behandelt auf Grund des heutigen Standes der Wissenschaft das Leben und die Schriften des Tacitus, dankenswert ist hier die Zusammen-

stellung rhetorischer Schmuckmittel S. 13 ff., die sich ohne Mühe schon durch die vom Herausgeber in den Anmerkungen verstreuten hervorgehobenen Stellen hätte verdoppeln lassen. Hinsichtlich der „gemeinsamen Quelle", die Tacitus und Plutarch vorgelegen haben soll, kommt Wolff freilich S. 20 zu einem wesentlich andern Ergebnis als Geffcken und Ziebarth in ihrer letzten Auflage des Lübkerschen Reallexikons. Als zweiter Teil schließt sich an die Vorgeschichte, d. h. die Aufzählung der geschichtlichen Ereignisse des Jahres 69, auch in ihr als wertvoller Exkurs ein Überblick über Roms Streitkräfte und Provinzen (S. 33 ff.). Dem übersichtlichen Inhaltsverzeichnis folgt sodann der Text, für den die von Andresen bearbeitete Halmsche Ausgabe maßgebend gewesen ist. Über Abweichungen von ihr gibt ein besonderes Verzeichnis am Schluß des Buches Rechenschaft mit zwei eigenen Konjekturen Wolffs, deren erste (zu I 54, 15) nicht gerade zwingend erscheint, während die zweite (II 100, 17) fraglos eine Heilung der bisher verderbten Stelle bedeutet. Die Anwendung bzw. Meidung der Assimilation dagegen ist nicht folgerichtig durchgeführt. Mag sich auch *exilium* neben *exspecto*, *exsequi* u. a aus einer von der gebräuchlichen abweichenden Etymologie des Wortes erklären, so dürfte doch nicht z. B. neben *acceleraret* (S. 199) *adcelerata* (269), *accurrentium* (229) und *adcurrere* (265), *adtollens* (274) neben *attollens* (179) geschrieben werden, wenngleich sicher die hds. Überlieferung solche und ähnliche Diskrepanzen aufweist.

Die Anmerkungen bringen gegen die erste Auflage zahlreiche Zusätze sachlichen wie grammatisch-stilistischen Inhaltes, während der Herausgeber in den Hilfen für eine zugleich sinngemäße und geschmackvolle Übersetzung entschieden zu weit geht. Dazu ist z. B. zu rechnen *aetas* (S. 55), *felicitas* (64), *nocte intempesta* (169), die zweimal gebrachten *ambiguus* (226, 234) und *aperit* (186, 262) u. a. Die steigernde Bedeutung von *in dies* findet sich schon bei Cicero und Nepos, nicht zuerst bei Tacitus, wie die Note S. 66 anzudeuten scheint. Auch Wiederholungen ohne Verweis sind in den Anmerkungen nicht vermieden worden, so *utita* (S. 48, 53, 74, 171), *tegimen* (161, 206), *armis uirisque* (144, 208), *epistulae* (144, 217), *stupentibus* (248, 268) u. a. Von hohem Werte sind die steten Hinweisungen auf die Eigentümlichkeiten der silbernen Latinität, und einen hübschen Schmuck bilden die eingestreuten Zitate aus deutschen Autoren, namentlich Schiller, unter denen man freilich S. 97 gern die Angabe der Fundstelle sähe. Die eigentliche Grundbedeutung von *comminus* (*manus*) ist S. 108 unrichtig angegeben, desgl. stört die Schreibung von Eigennamen abgeleiteter Adjektive wie *transpadanus* u. a. mit kleinen Anfangsbuchstaben. Inkorrekter Druck liegt vor S. 14, 21 und 134, Druckfehler finden sich S. 12, 57, 100, 114, 119, 128, 154, 156, 164, 204, 227, 231, 232, 288 und vielleicht auch S. 188 und 254, wo der Infinitiv statt, wie sonst Regel, die konkrete Form zitiert wird. Zur Vervollständigung der Ausgabe tragen neben einer kritischen Abhandlung zur Begründung der Hendersonschen Konjektur zu II 39, 7 eine Kiepertsche Karte und ein Stadtplan Roms bei. Ihr Gesamteindruck ist der einer gründlichen, gelehrten Arbeit, der die Fachgenossen, entsprechend dem Wunsche des Herausgebers, zweifellos das Prädikat „verbessert" nicht versagen werden mit dem Wunsche, die hier mit so gutem Ergebnis befolgten Grundsätze möchten auch für die folgenden Hefte maßgebend bleiben.

C. Julii Caesaris Commentarii de bello Gallico, erklärt von Kramer und

Dittenberger. 17. vollständig umgearbeitete Auflage von H. Meusel. 1. Band, Buch I—IV. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 464 S. geh. 4,60 M.

Schon der Name des bekannten Cäsarforschers bürgt dafür, daß diese 17. Auflage, deren erster Band vorliegt, einen Abschluß der textkritischen Beschäftigung mit den gallischen Kriegen für längere Zeit bedeutet. Sie will, wie es im Vorwort heißt, in erster Linie für junge Philologen und für die Vorbereitung im Amte stehender Lehrer bestimmt sein. Dem Vorwort schließt sich die 77 Seiten umfassende Einleitung an, die uns mit der politischen Lage im allgemeinen und der Galliens im besonderen bekannt macht und sodann die politisch-kriegerische und schriftstellerische Tätigkeit Cäsars einer eingehenden Würdigung unterzieht. Es folgt eine treffliche Übersicht über das römische und keltische Kriegswesen, zu deren näherer Erläuterung am Ende des ganzen Bandes 3 Lagerpläne beigegeben sind. Dem sich anschließenden Text mit Kommentar ist schließlich ein kritischer Anhang hinzugefügt.

Dem Text ist Meusels mustergiltige Ausgabe von 1894 zugrunde gelegt unter Verwertung des reichen inzwischen hinzugekommenen Materials. Mit erstaunlichem Spürsinn sind urspr. Randglossen und sonst später in den Text gelangte Zutaten erkannt und als solche gekennzeichnet, merkwürdigerweise hat der Herausgeber nicht auch II 26, 3 *ab hostibus* und IV 28, 1 *de quibus supra demonstratum est*, diese Konsequenz aus seiner richtigen Erkenntnis gezogen. Die fast durchweg im Gegensatz zu den maßgebenden Grammatiken, Wörterbüchern usw. angewandte Lesart *coicere* ist sprachlich möglich, wirkt aber unschön und an einer Stelle (III 24, 1) hat auch Meusel *coniectis*.

Über die Quellen des Kommentars berichtet das Vorwort, neben der sachlichen behandelt er auch die sprachliche Seite. Wenn bei ersterer der Herausgeber sich dagegen verwahrt, daß sein Werk für Schüler bestimmt sei — heutige Verhältnisse streifende politische Exkurse wie der unnötig scharfe zu I, 2, 3 bestätigen das — so lassen doch andererseits die für nötig gehaltenen Hilfen oft vergessen, daß er an eine Benutzung durch Fachmänner denkt. Trotz aller berechtigten Klagen über den Leistungsrückgang unseres Nachwuchses wird man diesen doch wohl noch unbedenklich die Kenntnis von *signa inferre* (I 25, 7) zutrauen dürfen, desgl. von *coram adesse* (I 32, 4), *conducere* (II 1, 4) *omnes indignitates* (II 14, 3), *administrare* (III 4, 1), *deinceps* (III 29, 1) *ipso terrore* (IV 33, 1) und *ad clamorem* (IV 37, 2), um sich auf ein paar bezeichnende Beispiele zu beschränken. Es stört ferner, daß im Kommentar die betr. Textstelle bald in ihrer konkreten Form, bald im Infinitiv erscheint. Bei *instar* (II 17, 4) wäre ein Zurückgehen auf die Grundbedeutung angebracht gewesen; das zu *reperit* (I 18, 2) Bemerkte widerspricht der landläufigen Auffassung und hat ja auch den Herausgeber selbst nicht zu der entspr. Textänderung zu bewegen vermocht. Wenn zu III 8, 3 ein Unterschied zwischen *subitus* und *repentinus* bestritten wird, scheint ein solcher doch erweislich aus den Belegstellen, die der alte Döderlein in seiner Synonymik (2. Ausgabe 1849 S. 195) ausführt. Wiederholungen schließlich findet man I 2, 1; I 3, 7 und I 31, 5 zu *copiae*.

Vom kritischen Apparat endlich verspricht sich Meusel bescheidenerweise nur

eine wirksame Anleitung des philologischen Anfängers, in zweifelhaften Fällen eine sichere oder doch annehmbare Entscheidung zu treffen, aber selbst der Kenner staunt über die hier zutage tretende Akribie, die, gestützt auf umfangreiches, größtenteils selbst erarbeitetes statistisches Material und unter Verwertung der neuesten Forschungsergebnisse, das Ganze geradezu zu einem Meisterwerke gestaltet. Man betrachte daraufhin etwa Stellen wie zu I 43, 4 *pro magnis*; I 44, 9 *senatu*; I 47, 3 *legatum*; I 53, 2 *quinque*; II 7, 1 *Cretas*; III 26, 2 *intritae*; IV 23, 5 *maximeque*. Würde es sich aber nicht vielleicht zur Vermeidung lästiger Wiederholungen empfehlen, künftig gleich im Anfang des Apparats grundsätzlich Stellung zu nehmen zu so häufigen Varianten wie a—ab, e—ex, ut—uti, se—sese und später jedesmal einfach darauf zu verweisen? Ansätze einer solchen Behandlung finden sich z. B. in dem zu IV 1, 2 ab und IV 10, 5 *ex quibus* Bemerkten, wo sich auch die durch Meusels Arbeiten der bis dahin unverdient zurückgesetzten Handschriftenklasse β erworbene Wertung verrät. Auch die dreimalige Wiederholung des zu *consilium—concilium* Gesagten hätte sich auf diese Weise erübrigt. Mit seiner Entscheidung für die Schreibung *festula* (IV 17, 4) stellt sich Meusel auf die Seite von Blase-Rub, die mit *i* ziehen Stowasser und Walde vor. Druckfehler findet man S. 74 Z. 10 v. u.; 91 Kommentar Z. 7 v. o.; 372 Z. 14 v. u. und S. 407, wo in der 20. Z. v. u. das Komma zu streichen ist.

Das geographische Register, auf das des öfteren verwiesen wird, bringt sicher erst der hoffentlich bald nachfolgende zweite Teil, für den auch noch ein textgeschichtlicher Nachtrag in Aussicht gestellt wird. Wenn er dem besprochenen ersten gleichkommt, was zweifellos der Fall sein wird, werden wir eine geradezu mustergiltige Cäsarausgabe besitzen, an der keiner, der sich irgendwie wissenschaftlich mit römischer Literatur- und Kriegsgeschichte beschäftigt, achtlos vorübergehen darf.

Soest. H. Bernhardt.

---

b) Einzelbesprechungen.

Guyau, J. M., Erziehung und Vererbung. Eine soziologische Studie. Deutsch von E. Schwarz und M. Kette. Mit einer Einleitung von Dr. E. Bergmann. Leipzig 1913. Alfred Kröner. XXX u. 290 S. geh. 5 M., geb. 6 M.

Auf Guyau's Grabstein in Mentone, wo er im jugendlichen Alter von 33 Jahren starb, stehen die Worte: Jean Marie Guyau „philosophe et poëte". Diese Verbindung gibt zu denken. Nicht umsonst hat E. v. Hartmann darauf hingewiesen, daß Poesie und Philosophie, Phantasie und kühle Verstandeswissenschaft sich nur schwer mit einander einen lassen. Man kann schlecht zwei Herren dienen; entweder man wird den einen hassen und den andern lieben, oder man wird dem einen anhangen und den andern verachten. Guyau's Stärke liegt auf der poëtischen Seite. Seine geistreichen Aperçus über alle möglichen pädagogischen Themata in ihrer formvollendeten Sprache machen die Lektüre seines Werkes zum Genuß und haben jedenfalls den Hauptanteil daran, daß sein Buch in Frankreich bereits in zehnter Auflage erschienen ist. Zur wissenschaftlichen Durch-

arbeitung der weitschichtigen Materie ließ ihm der Tod keine Zeit und die Krankheit keine Kraft. Er ähnelt auch in dieser Beziehung Friedrich Nietzsche, mit dem er vielfach in Parallele gestellt wird.

Schon in der Form stellt sich das Werk als ein Torso dar. Gerade die sonst von Guyau als Hauptstück bezeichnete „ästhetische Erziehung" ist nicht mehr zur Darstellung gekommen, und auch von der „körperlichen Erziehung" liegt nur das erste Kapitel vor. Die Reihenfolge der gebotenen drei Teile — 1. Moralische, 2. Körperliche, 3. Intellektuelle Erziehung — ist nicht sehr glücklich und nötigt zu Wiederholungen, die bei Voranstellung der körperlichen und intellektuellen Erziehung vermieden worden wären. Was übrigens in diesen beiden Abschnitten von Guyau gefordert wird, darf auf allgemeine Billigung rechnen, wenn er freilich auch der deutschen Pädagogik nichts Neues zu bieten weiß. Wir werden alle mit ihm einig darin sein, daß die intellektuelle Bildung nicht dazu dienen darf, den Geist „wie einen Salon auszustatten mit leuchtenden Stoffen, chinesischen Vasen und japanischen Lackwaren", und daß die Internate ihre Gefahren haben. Guyau's Buch ist ein Beweis, daß die wissenschaftliche Pädagogik Frankreichs seit Rousseau geringe Fortschritte gemacht hat.

So bleibt als wichtigstes Kapitel dasjenige über die „moralische Erziehung", in welchem Guyau seine Gedanken über die Benutzung der Suggestion und Hypnose in der Erziehung auseinander setzt — Gedanken, die neben dem blühenden Stil wohl am meisten zu der Verbreitung des Werkes beigetragen haben. Es ist freilich nicht leicht, die Meinung Guyau's präzis herauszuheben. Auch der Herausgeber redet von einem „üppig wuchernden Gedankendickicht" des Werkes. Die Materien „wirbeln ziemlich bewegt durcheinander und der Abschweifungen vom Thema finden sich genug". Im allgemeinen lassen sich aber doch drei Stufen der Anwendung unterscheiden.

Zunächst hofft Guyau, daß die hypnotische Suggestion als bestimmender Faktor für den moralischen Instinkt schlechte Angewohnheiten wie Nägelkauen und Nasenbohren etc. beseitigen und neue bessere Gewohnheiten posthypnotisch bei derartigen Kindern schaffen wird. Ich möchte die Möglichkeit nicht bezweifeln. Es ist Sache des Mediziners, das zu untersuchen und durch Versuche einwandfrei festzustellen. Jedenfalls reicht das von Guyau beigebrachte Material zur Unterstützung seiner These nicht aus. Nach Dilettantenart werden einzelne Beobachtungen in unberechtigter Weise verallgemeinert, zu den kühnsten Schlüssen benutzt und einseitig nur eine bestimmte Klasse von Autoren berücksichtigt, aber „das Dienstmädchen Delboeufs" und der berühmte Pavian S. 52 genügen allein wohl noch nicht, um Suggestion und Hypnose als erzieherische Macht zu begründen.

Doch welche Begriffsverwirrung überhaupt, die hier zu Tage tritt. Wie kann man es „moralische" Erziehung nennen, wenn man auf diesem Wege einem Kinde Nägelkauen u. ä. appetitliche Sachen abgewöhnt oder diebische Neigungen „heilt". Nach unserer Auffassung hat es die Moral mit der Gesinnung zu tun. Pathologische Zustände wie Kleptomanie u. ä. und die genannten körperlichen Gewohnheiten haben damit nichts zu tun. Aber bei Guyau ist freilich der Körper alles und der Geist wenig. Die erzieherische Bedeutung der Willensbildung durch die selbsterworbene intellektuelle Überzeugung ist ihm nicht aufgegangen. Es fehlt ihm

an einer durchdachten Psychologie ebenso wie an einer klaren Erkenntnistheorie. Guyau erhofft auf dem angegebenen Wege die Bildung neuer „moralischer Instinkte". Er denkt sich die Sache so, daß durch die hypnotische Suggestion „tätige Ideen" dem Organismus eingepflanzt werden, die sich als unbewußte Triebkraft, deren Ursprung dunkel ist, auf die Nachkommen vererben. Aber nur ein ungenauer Sprachgebrauch kann von „moralischem Instinkt" reden. Hätte Guyau anstatt dessen von „sozialen" Instinkten geredet, so würde zutreffender bezeichnet sein, was gemeint ist. Denn das Buch bezeichnet sich als „soziologische Studie". Das Ziel der Erziehung ist ihm ein doppeltes, nämlich intensivste Ausbildung der Individualität, aber Anpassung derselben an die Gattung, die überall die Hauptsache ist. Von dem, was wir unter Bildung der „Persönlichkeit" im Gegensatz zur Individualität und der Gattung verstehen, hat Guyau nur eine unbestimmte Vorstellung (S. 78 f.), da ihm aber auch das Gewissen nur ein Bündel, ein Komplex von vererbten Suggestionen ist, so mußte ihm der kategorische Imperativ und der Begriff der Pflicht überhaupt zweifelhaft erscheinen.

An ihre Stelle tritt nun auf der zweiten Stufe die Wachsuggestion ohne Hypnose. Hier ist nicht mehr die Aufgabe die Beseitigung anormaler Triebe, sondern die Verstärkung der normalen. Man kann natürlich Kindern „einreden", daß Fleiß und Arbeitsamkeit schöner und besser sind als das Gegenteil, aber die Erfahrung zeigt, daß diese Suggestionen sehr leicht schwinden, wenn der Einfluß des Erziehers nicht mehr gegenwärtig ist. Sittlichen Halt in den Jahren der Entwicklung gewährt nur, was fest verankert ist in der Überzeugung vom Wahren und Guten. Ja gerade auf religiösem und sittlichem Gebiet pflegen solche „soziologischen Suggestionen" den heranreifenden Zögling mit großem Mißtrauen gegen Eltern und Erzieher zu erfüllen. Wenn Sittlichkeit und Religion nur Wert haben zur Erhaltung der Gesellschaft, dann erscheinen sie dem einzelnen persönlich oft entbehrlich.

Aber das soll ja nun die dritte und höchste Stufe der Suggestion sein, die Erweckung des Vertrauens beim Zögling. Alles Vertrauen beruht auf Suggestion! — Das ist entschieden zu bestreiten. Das Vertrauen, das Agitatoren und Charlatane, wie sie Guyau als Beispiele anführt, bei der Volksmasse genießen, beruht allerdings oft auf Suggestion, aber dafür bricht dieses Vertrauen auch leicht dahin und wandelt sich ins Gegenteil. Echtes Vertrauen wächst aus der Erkenntnis der Wahrheit der vertetenen Sache, nicht bloß aus der suggestiven Kraft der Person. Ich hoffe, daß unsere deutsche Pädagogik bei dieser bewährten Überzeugung bleiben wird.

Rotenburg a. F. Alfred Heußner.

Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. (Neue Folge der „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte".) 1. Jahrg. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 1.—4. Heft. 314 S. 8 M. für Nichtmitglieder, für Mitglieder gratis.

Aus den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" ist die „Zeitschrift für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" geworden. Die Gründe, die zu dieser Namensänderung geführt haben,

sind zu Beginn des 1. Heftes (S. 1 u. 2) auseinandergesetzt. Während früher der territoriale Gesichtspunkt beherrschend im Vordergrund stand, sind seit einer Reihe von Jahren auch Probleme der nicht territorial gerichteten, allgemeinen deutschen Erziehungs- und Unterrichtsgeschichte in den „Mitteil." zur Erörterung gelangt und haben ihnen ein Gepräge gegeben, dem der alte Name nicht mehr ganz entsprach. In Zukunft sollen Arbeiten rein lokalgeschichtlichen Charakters nur dann aufgenommen werden, wenn sie in irgend einer Weise das Typische ihres Materials betonen oder aber Verhältnisse beleuchten, die vom Typischen abweichen. Eine Neuerung, die mit der veränderten Titelfassung in engster Beziehung steht, ist die Erweiterung des Rahmens der Abhandlungen über die Betrachtung deutscher Verhältnisse hinaus. Indessen sollen internationale Erziehungsfragen nur berücksichtigt werden, soweit ihnen eine allgemeine Bedeutung zukommt. Für territorial gerichtete Untersuchungen soll die Beschränkung auf Deutschland aufrecht erhalten bleiben. — Die neue Zielsetzung der Zeitschrift kommt gleich in der ersten Abhandlung des 1. Jahrganges zum Ausdruck, in der sich B. Barth mit Montaignes Pädagogik im Verhältnis zu seiner Philosophie beschäftigt (S. 3—32). Zwar ist über die Pädagogik Montaignes schon mehrfach gehandelt worden, aber sie ist noch niemals in klaren Zusammenhang mit seiner sonstigen Welt- und Lebensanschaunng gesetzt worden. Diese Lücke in der wissenschatflichen Betrachtung Montaignes auszufüllen, wollen die Ausführungen des Verfassers dienen. Die enge Beziehung von Montaignes Pädagogik zu seiner Philosophie wird von dem Verfasser erschöpfend nachgewiesen und zum Schluß durch eine schematische vergleichende Übersicht noch besonders veranschaulicht.

Der weitere Inhalt des Heftes hat nicht nur auf pädagogisches, sondern auch kulturhistorisches Interesse Anspruch. Friedrich Ritter veröffentlicht alte Rechnungen als Quellen für die Schulgeschichte einer deutschen Reichsstadt. Es handelt sich um Rechnungen der katholischen Stipendiatenpflege, die zur Unterstützung der vom katholischen Rat der ehemaligen freien Reichsstadt Dinkelsbühl eingerichteten Lateinschule diente und die über Vermögen, Einnahmen und Ausgaben der Stipendiatenpflege, über Aufnahme, Zahl, Kleidung der Schüler, über Aufwendungen für Lehrmittel und Bücher, über Musikpflege, Reisen u. a. Aufschluß geben (S. 33—38). — Daran schließt sich der von Max Schneider besorgte Abdruck einer natürlichen Instruktion für den Universitätsbesuch aus dem 17. Jahrh., die der Generalsuperintendent und Konsistorialrat Joh. Heinrich Fergen in Gotha für seinen Sohn entwarf (S. 39—46). — Die im Berliner Warenhaus A. Wertheim veranstaltete Ausstellung Spielzeug vergangener Jahrhunderte gab der Schriftleitung der Zeitschrift Veranlassung, einige besonders interessante Proben (Kostümpuppen mit Kind, Puppenhaus, geschlossen und geöffnet, Figuren-Gruppe, Mönch- und Nonnenkloster) im Bilde vorzuführen, denen Erläuterungen von A. Jolles angefügt sind. Dessen gleichfalls abgedruckte Rede bei der Eröffnung der Berliner Ausstellung der Preußischen Landeszentrale für Säuglingsschutz über das durch die erwähnten Bilder veranschaulichte Thema ist besonders bedeutungsvoll durch ihre Hinweise methodologischer Art (S. 47—56). — Von den „Mitteilungen" sei der dem verdienstvollen

früheren Schriftleiter der Gesellschaft, Alfred Heubaum, vom Vorstand gewidmete Nachruf erwähnt (S. 66). — Unter der Überschrift Zur Erziehungsgeschichte der Markgrafen Erdmann August und Georg Albrecht von Brandenburg-Bayreuth veröffentlicht Georg Schuster zwei dem Kgl. Hausarchiv zu Charlottenburg gehörende Instruktionen, die dazu bestimmt waren, den Studiengang der beiden Söhne der Markgrafen Christian von Bayreuth zu regeln (S. 69—85). — Über Einrichtung und Schicksal der Industrieschulen der Kurmark, die aus dem Wunsche heraus entstanden, auf dem Wege der Erziehung zu Fleiß und Arbeitsamkeit die soziale Lage des preußischen Volkes zu verbessern, unterrichtet ein Aufsatz von G. Albrecht (S. 86—95). — Von A. Schnizlein wird ein Brief des Thilo-ninus Philymnus aus dem Jahre 1514 mitgeteilt, der sich darin um eine Magisterstelle an dem reichsstädtischen Gymnasium zu Rothenburg o. T. bewarb. Bei dieser Gelegenheit äußert sich der Referent im allgemeinen über das vorhandene Aktenmaterial zur Rothenburger Schulgeschichte (S. 96—98). — Auch beim Leser hinterläßt den tiefsten Eindruck die Rede, die von Max Herrmann bei der vom Berliner Gymnasiallehrerverein und der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft am 25. März 1911 zu Ehren von Alfred Heubaum veranstalteten Gedächtnisfeier gehalten wurde und auf S. 99—113 abgedruckt ist. Mit meisterhaften Strichen und von hoher geistiger Warte aus hat der Redner ein vollendetes Bild von A. Heubaum, dem äußern und inneren Menschen, dem Forscher und Gelehrten, gezeichnet. Eine Vorstellung von der reichen Schaffenstätigkeit des allzufrüh Verstorbenen gibt die von R. Böhme besorgte, nach Sachgruppen geordnete Zusammenstellung seiner gesamten schriftstellerischen Arbeiten: Bücher, Aufsätze und Besprechungen. Auch die einzige von Alfred Heubaum vorhandene Photographie ist wiedergegeben. Unter den „Mitteilungen" ist der von M. Herrmann in der Gruppenausschußsitzung zu Berlin im Juni 1911 erstattete Bericht über die Gesellschaftsarbeiten abgedruckt.

Paul Schwartz erörtert auf Grund der Akten des Geh. Staatsarchivs in Berlin die preußische Schulpolitik in den Provinzen Südpreußen und Neuostpreußen (1795—1806). Die ausführliche Darstellung der Inspektionsreisen von Meierotto, Gedike und Zöllner gibt eine anschauliche Vorstellung von den heurigen Schulverhältnissen, die damals in den von Preußen neugewonnenen polnischen Provinzen herrschten. Die geplante Schulreform, deren leitende Grundsätze nach einem Vortrage Zöllners über seine Beobachtungen vom Oberschulkollegium aufgestellt wurden (vgl. S. 194—195), kam infolge des Sturmes der Jahre 1806/07 nicht zur Ausführung.

Über das Schülerleben des 16., 17. u. 18. Jh. enthält das städtische Archiv zu Rothenburg o. T. allerlei interessantes Material, von dem A. Schnizlein einiges mitteilt.

K. Bitterling bespricht eingehend den im Pestalozzi-Fröbel-Haus zu Berlin-Schöneberg ruhenden literarischen Fröbelnachlaß, der von der „Gesellschaft" inventarisiert worden ist, und gibt gleichzeitig einen Überblick über die Geschichte des Gesamtnachlasses (S. 206—222).

Ludwig Tiecks Anschauungen über die Erziehung

lautet das Thema einer Abhandlung von K. Kammradt. Der Dichter hat nirgends seine pädagogischen Anschauungen in größerem Zusammenhang und selten in positiver Form entwickelt. Sie müssen erschlossen werden aus seiner Seelen- und Menschenauffassung und aus den Lebenswerten, die ihm als die höchsten erscheinen. Das ist die Aufgabe, die sich der Verfasser in seiner Arbeit unterzieht (S. 233—273).

Reinhardt Stiebitz veröffentlicht 2 Schwarzburg-Rudolstädter Schulordnungen aus den Jahren 1667 und 1671, um ihre Abhängigkeit von dem Schulmethodus des Herzogs Ernst von Gotha aus dem Jahre 1662 zu erweisen (S. 274—292).

Unter der Rubrik „Kleine Beiträge" berichtet R. Windel über ein Schuldrama von Talander aus dem Jahre 1699. Unter dem Decknamen Talander verbirgt sich der Direktor der Ritterakademie von Liegnitz, Bohse, der 1666—1730 lebte (S. 293—259). F. Bünger teilt ein aufgefundenes pädagogisches Gutachten Salzmanns mit (S. 295—299). Zum Schluß berichtet Th. Beyer über eine öffentliche Prüfung im Gymnasium zu Neustettin im Jahre 1788 (S. 299—301).

Das beigegebene Namen- und Sachverzeichnis darf als eine wertvolle und willkommene Neuerung begrüßt werden.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Das Unterrichts- und Erziehungswesen Groß-Berlins. Eine Übersicht über seinen gegenwärtigen Stand zur Orientierung für Fremde und Einheimische. In Verbindung mit einigen Fachleuten entworfen von W. Münch. Berlin 1912. L. Oehmigke's Verlag (R. Appelius). VI u. 246 S. geb. 4 M.

Das Werk gibt einen Überblick über das gesamte Schulwesen Groß-Berlins aus der Feder berufener Fachmänner und hat deswegen für jeden Schulmann das größte Interesse. Es ist unmöglich, von dem reichen Inhalt eine Vorstellung zu geben. Eine kurze Skizze muß genügen. Es wird dargestellt, wie die Volksschule im großen und ganzen aufgebaut ist, welche Einrichtungen für die Förderung Minderbegabter vorhanden sind, wie stark die Klassen jetzt im allgemeinen gefüllt sind und welche Fortschritte die Herabsetzung der Klassenfrequenz in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, wie hoch sich die Kosten der Volksschulen belaufen, welche Vorbildung die Lehrer an ihnen haben und welche Wege ihnen weiter offen stehen. Ferner wird über die Einrichtungen berichtet, die der Jugendfürsorge dienen. Wir hören von der Wirksamkeit der Schulärzte, der Förderung des Badens, von den Kinderheilstätten und Kinderhorten, von der Fürsorge für körperlich und geistig nicht normal Ausgestattete, von Veranstaltungen, die der Bildung der Kinder außerhalb der Schule dienen, von Waisenhaus und Kinderasyl. Eine Übersicht über die höheren Lehranstalten gibt Aufschluß über den Aufbau der verschiedenartigen Schultypen, über Alumnat und Kadettenanstalt, über Spielplätze und die Pflege des Sports, über Kuratorien, über die Oberlehrerlaufbahn und vieles andere. Weiter findet sich ein Überblick über die Organisation des höheren Mädchenschulwesens nach der Neuordnung von 1908. Dann wird das mannigfach verzweigte Fach- und Fortbildungsschulwesen gezeichnet und das freie Volksbildungswesen, wie es in der Humboldt-Akademie, der Lessing-Hochschule

den Volksbibliotheken und den Instituten zur Volksunterhaltung zutage tritt, in kurzen Strichen umrissen. Endlich wird noch dem Hochschulwesen ein Wort vergönnt. So bietet das Werk in gedrängter Kürze eine Fülle des Wissenswerten. Es kann darum nicht warm genug empfohlen werden. Hier seien noch die Namen der Autoren genannt, die sich mit dem inzwischen dahingegangenen Altmeister der Pädagogik unserer Tage zur Herausgabe des Büchleins verbunden haben. Es sind: Rektor A. Günther, Schulinspektor Reimann, die Oberlehrer Brinkmann, Krauel und Ziertmann und der Kandidat des höheren Lehramts Rottberg.

Einen besonderen Reiz gewinnt das Werk dadurch, daß W. Münch ihm einen Überblick über das deutsche Unterrichtswesen vorangeschickt hat — das letzte Wort, das dieser freie und feine Geist an die Mitwelt hat richten können. Es ist ein Genuß zu hören, wie er die Eigentümlichkeiten der deutschen Schule aus unserer nationalen Eigenart versteht. Das Volk, dem die Liebe zum Erkennen eingeboren, das Verstehen der großen Zusammenhänge des geistigen Lebens höchster Wert ist, hat sein Schulwesen mehr auf die Hineinstellung des Einzelnen in die geistige Gemeinschaft der Nation gestellt, als auf die Entwickelung seiner Willenskraft. Die Mängel, die daraus fließen, werden nicht verkannt, dennoch wird das Vorhandene voll gewertet. Schließlich klingen die Probleme an, die das Schulwesen der Gegenwart aufgibt und der Verfasser deutet an, daß er ihre Lösung in einer Vermittelung zwischen deutscher und englischer Art sucht, bei der doch das erhalten bleibt, was in Deutschland von jeher als humane Bildung geschätzt worden ist.

Walsemann, Hermann, Anfänge und Entwicklung des Seelenlebens. Für den grundlegenden Unterricht in der Psychologie. Mit einem Anhang: Kinderpsychologische Experimente von Professor Dr. E. Meumann. Berlin und Hannover-List 1912. Carl Meyer. VIII u. 267 S. geb. 4 M.

Das vorliegende Buch zerfällt in zwei sehr ungleiche Teile — ungleich in der mannigfachsten Beziehung. Als Ganzes muß es die schwersten Bedenken erregen. Wir wenden uns zunächst zur Hauptschrift. Sie will dem Unterricht in der Psychologie auf den Lehrerseminaren als Leitfaden und ihren Zöglingen als Repetitorium dienen. Dadurch ist die Anlage des Werkes bestimmt. Es wird immer zunächst ein kleines Kapitel abgehandelt. Danach werden die vorgetragenen Lehren in einigen Sätzen kurz zusammengefaßt, die den wesentlichen Inhalt herausheben und die Aneigung des gesamten Stoffes bei der Repetition erleichtern sollen. Das gibt dem Werk den Charakter eines elementaren Lehrbuchs. Aber diesem Charakter entspricht der Inhalt des Werkes doch nur etwa in dem letzten Viertel, wo Walsemann im Anschluß an Wundt und Meumann über die Grundtatsachen des Gefühlslebens, über Willensvorgänge und über die Individualität der Kinder handelt. Hier bringt er eine recht hübsche Übersicht über die gesicherten Lehren des betreffenden Gebiets. Der Grundbau des Werkes dagegen ist anderer Art. Es begegnen da Anschauungen, die mit der Wissenschaft von heute nichts gemein haben. Der Verfasser geht bei der Grundlegung der Psychologie nicht, wie jetzt meist geschieht, von der gemeinen Weltwirklichkeit des naiven Realismus aus. Er fürchtet, daß dadurch über die Gesamtheit der vorgetragenen Lehren ein Nebel gebreitet werden würde, der sich

nur schwer lichten ließe. Er stellt sich deswegen von Anfang an auf einen durch philosophische Lehrmeinungen bestimmten Standpunkt, den des Phänomenalismus und Agnostizismus, wie er zur Zeit, als du Bois-Reymond seine Schrift über die Grenzen des Erkennens schrieb, sehr allgemein im Schwange war. In einem an sich seienden Raum findet sich eine Welt an sich seiender Dinge, in der Bewegungen geschehen. Diese Bewegungen üben Reize auf gewisse Wesen aus, die mit der Fähigkeit des Empfindens ausgestattet sind. Infolgedessen tritt zu den Reizen, wenn sie bis zu dem Zentralorgan des betreffenden Subjekts fortgeleitet worden sind, ein Bewußtsein von den empfangenen Reizen, eine Empfindung, hinzu. Aus diesen Empfindungen baut sich die Welt der Erscheinungen auf, die Dinge an sich selbst sind unerkennbar. Diese Lehre ist für den Verfasser nicht etwa eine Hypothese, mit der sich bei einer großen Zahl von Problemen der Psychologie auskommen läßt, sondern sie ist ihm eine letzte Wahrheit und er meint im Grunde, daß sie von allen als solche anerkannt werden muß. Er zeigt damit, daß er von der Entwickelung der Philosophie in den letzten vier Jahrzehnten unberührt geblieben ist. Das ist recht übel. Denn es hat zur Folge, daß der Verfasser sich auch bezüglich der Problemstellung in den verlassenen Bahnen des phänomenalistischen Agnostizismus bewegt. Aber erst die Art, wie er das tut, bringt den erschreckenden Eindruck hervor, den man bei der Lektüre seines Buches empfängt. Er verweilt z. B. bei der Frage, wie wir auf Grund der empfangenen Netzhautbilder zur Wahrnehmung einer nach drei Dimensionen ausgedehnten räumlichen Umwelt gelangen. Sie wird für ihn zu der Frage, wie es komme, daß Empfindungen, die in uns, d. h. in unserem Zentralorgan sind, uns eine Außenwelt vermitteln. Seine Antwort lehnt sich an die alte Lehre von der Projektion der Wahrnehmungsinhalte nach außen an! Danach werden die dem Auge durch Ätherschwingungen vermittelten Reize zu einem nervösen Zentrum weiter geleitet und dort in ein aus „Lichtmaterie" bestehendes Gebilde umgesetzt, das dann durch einen reflektorischen Akt nach außen versetzt wird. Das Licht, das die dunkle Welt um uns erhellt, geht von uns aus, nicht von der Lichtquelle. Von diesem Sachverhalt kann man sich, wie der Verfasser meint, sehr leicht überzeugen, wenn man in einem dunklen Zimmer den Blick auf eine Wand heftet und dann die elektrische Beleuchtung andreht. Dann nimmt man wahr, sagt er, wie von uns aus das Licht den Raum durchflutet. Wir brauchen dieser Probe kein Wort hinzuzusetzen und wenden uns zu den erkenntnistheoretischen Anschauungen des Verfassers.

Er ist dem Sensualismus abgeneigt und möchte im Anschluß an Kant dem Anteil, den das Denken an dem Aufbau der Erscheinungswelt hat, gerecht werden. Unvermerkt aber schieben sich statt dessen Anschauungen ein, die durchaus sensualistisch sind. Das ist auch nicht wunderbar. Denn bei dem Verfasser entbehrt der Gegensatz zwischen den aus dem Objekt und den aus dem Subjekt stammenden Elementen des Rückhalts an einer durch eindringende Gedankenarbeit vollzogenen Scheidung derjenigen Elemente, die ihrer Natur nach nicht durch Empfindung vermittelt sein können, von denen, die offenbar aus ihr stammen. Das wird in der Lehre von den Empfindungen deutlich. Der Verfasser scheidet sie nach ihrem Inhalt und findet unter anderen: Empfindungen der räumlichen Bestimmtheit, z. B. entfernt, breit, tief, rollend, Empfindungen der numerischen Bestimmtheit, z. B.

ein, kein, viel, zwei, Empfindungen der zeitlichen Bestimmtheit, z. B. jetzt, lange, kurz, schnell. Bei solchen Grundanschauungen kann man dem Sensualismus freilich nicht entgehen. Die Assoziationspsychologie beherrscht denn auch die Lehren, die der Verfasser über die Sprache vorträgt. Er faßt die Beziehung zwischen dem Wort und dem durch das Wort Bezeichneten einfach als eine Assoziation, ohne des intentionalen Erlebnisses zu gedenken, das hier nach der allgemeinen Meinung das Wesentlichste ist. Dem entspricht es, daß der Verfasser in dem Abriß der Logik, der dem Werk eingefügt ist, die Begriffe durch ein gänzlich äußerliches Abstraktionsverfahren entstehen läßt. Freilich möchte er bei alledem den allgemeinen Begriffen Realität zuerkennen und unternimmt es, sich beiher in diesem Sinne zu dem alten Gegensatz des Realismus und Nominalismus zu äußern. Doch genug. Überall fehlt es dem Verfasser an einer Orientierung, die weit genug reichte, um zu selbständiger Stellungnahme irgend zu berechtigen, ja, um auch nur das Wesen der Probleme, zu denen er sich äußert, zu erfassen. Daher müßte es die verderblichsten Folgen haben, wenn dies Buch den Zöglingen von Präparandenanstalten und Lehrerseminaren in die Hände gegeben würde und sie danach angeleitet würden, sich in den letzten Fragen der Philosophie ein Urteil zuzutrauen, ohne daß sie auch nur von der Wucht der Probleme eine Vorstellung gewonnen hätten.

Diesem Buch hat Professor Meumann einen Abriß der Kinderpsychologie beigegeben. Die Abhandlung hat die Vorzüge der Schriften des bekannten Psychologen und ist für sich genommen sehr geeignet, ihre Leser in das Wesen der kinderpsychologischen Experimente einzuführen und für die gesamte experimentelle Psychologie lebhaftes Interesse zu wecken. Aber daß sie in Verbindung mit der Schrift von Walsemann erscheint, wird es mit sich bringen, daß die Autorität, die der Name Meumann genießt, auch der anderen Schrift zugute kommt, daß diese Autorität in den Augen weniger Orientierter auch die hauptsächlichsten Lehren der Hauptschrift mehr oder weniger deckt, und das müßte im höchsten Maße verwirrend wirken.

Berlin. G. Louis.

Hensel, Paul, Hauptprobleme der Ethik. Neun Vorträge. Leipzig 1913. B. G. Teubner. 2. Aufl. VIII u. 128 S. geh. 1,80 M., geb. in Lw. 2,40 M.

Hensel's „Probleme" haben lange auf dem Büchermarkt gefehlt. Das war bedauerlich, denn außer den in demselben Verlag erschienenen „Sittlichen Lebensanschauungen" von Kirn gab es kaum ein anderes gemeinfaßlich geschriebenes Büchlein, das so wacker ohne Redensarten mit hellen und klaren Gründen zu Felde lag gegen die kräftigen Irrtümer unserer Zeit, die von einer „neuen" Ethik träumt. Der Verf. mochte wohl fürchten, daß bei dem schnellen Fortschritt auf allen Gebieten seine Ausführungen heute nicht mehr dasselbe Interesse finden würden, aber wie sie da vorliegen, wirken die vor elf Jahren in Mannheim gehaltenen Vorträge durchaus frisch und zeitgemäß. — Die Darstellung und Kritik des Utilitarismus und Evolutionismus, die sich geschickt an Bentham und Spencer anschließt, bietet gleichsam nur den dunklen Hintergrund, auf welchem Kants Gesinnungsethik, welcher Hensel in durchaus selbständiger Weise zustimmend gegenübersteht,

um so heller strahlt. Die sittliche Autonomie wird des weiteren aber streng geschieden von subjektiver Willkür, das Recht der Gesellschaft auf Strafe begründet, auf die Rechtsordnung und Sitte als Niederschlag unvordenklicher sittlicher Überzeugungen hingewiesen, und das Ideal der schönen Seele humorvoll als ethisches Rentnertum geschildert. Nach kurzen Ausführungen über das Gewissen — das als höchste, inappellable Instanz bestehen bleibt, mag es nun entstanden sein wie es will —, und über das Problem des Verhältnisses von Willensfreiheit und Kausalität kommt Hensel in dem letzten der beiden neu zugefügten Vorträge auch auf das Problem der Religion. Hier ist allerdings auf wenigen Seiten ein unabsehbarer Stoff in einer Weise zusammengepreßt, die das Verständnis erheblich erschwert. Religion wird auf „Neigung" gegründet und als „allgemeingültige Liebe" definiert, sowie die Ethik „allgemeingültiges Handeln" ist und sich auf „Pflicht" und Zwang gründet. So sind beide Gebiete verschieden und dürfen nicht nach Kants Vorgang miteinander verquickt werden. Eine Antwort auf die Frage, welches dieser beiden Gebiete das höhere ist, lehnt Hensel ab. Er glaubt, daß sich nichts weiter ausmachen ließe, als daß Wissenschaft, Religion, Kunst und Ethik auf e i n e r Stufe stehen. Wie aber jeder die Konstellation dieses Viergestirns anordnen wolle, das müsse dem einzelnen persönlich überlassen bleiben. Jeder muß die Lösung dieser Frage in sich selber finden, denn — so schließt Hensel mit eleganter Wendung: „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne".

Rotenburg a. F. A l f r e d H e u ß n e r.

Lotze, Hermann, G e s c h i c h t e d e r Ä s t h e t i k i n D e u t s c h l a n d. (Hauptwerke der Philosophie in originalgetreuen Neudrucken I). Leipzig 1913. F. Meiner. 689 S. 9 M.

Der rührige Verlag von Felix Meiner, dem die Philosophie schon so viel verdankt, hat mit der Herausgabe „originalgetreuer Neudrucke" von philosophischen Werken begonnen, die auf photographischem Wege hergestellt werden und die alten, seltenen Originale ersetzen können. Als erster Band liegt die berühmte „Geschichte der Ästhetik" von Lotze vor, die neben dem Werke E. v. Hartmanns die einzige große Geschichte dieser Disziplin ist (vom veralteten Zimmermann abgesehen). 1868 erschien das Werk zuerst innerhalb der von der Münchener Historischen Kommission edierten Wissenschaftsgeschichten. Natürlich ist so manches in ihm durch neuere Einzelforschungen überholt — aber im ganzen ist das Werk noch heute von größtem Werte durch die Feinheit der Auffassung, durch die großen Gesichtspunkte und die weitreichenden Entwicklungslinien. Das erste Buch bringt eine „Geschichte der allgemeinen Standpunkte", von Baumgarten, Lessing und Winckelmann beginnend bis zu Herbart. Die Kapitel über Schelling, Schleiermacher und Hegel scheinen mir besonders wertvoll. Das 2. Buch bringt die „Geschichte der einzelnen ästhetischen Grundbegriffe", und das dritte „Zur Geschichte der Kunsttheorien". Bei dem großen Interesse, das man heute wieder für Lotze hat, wird dieser Neudruck allerseits mit Dank begrüßt werden. Ein gutes Register ist angefügt.

Hegels Schriften zur Politik u. Rechtsphilosophie. Herausgegeben v. Georg Lasson. (Philosophische Bibliothek 144). Leipzig 1913. F. Meiner. XXXVIII u. 513 S. 7 M.

Die äußerst dankenswerte Gesamtausgabe von Hegels Werken geht langsam ihrer Vollendung entgegen. Enzyklopädie, Phänomenologie und Rechtsphilosophie sind schon früher erschienen; jetzt legt Lasson einen Band vor, der ganz besonders wichtig ist. Er enthält die großen politischen Schriften Hegels: Verfassung Deutschlands 1802, Verhandlungen in der Versammlung der Landstände des Königreichs Württemberg 1815-1816, Über die englische Reformbill 1831. Dazu Schriften zur Rechtsphilosophie: Über die wissenschaftlichen Behandlungsarten des Naturrechts 1802, System der Sittlichkeit. Besonders wichtig ist, daß Lasson zur Herstellung der Texte die Handschriften der Berliner Bibliothek benutzen konnte: iwas wir früher nur in den Auszugsausgabe von Mollat kannten, wird uns jetzt in genauer und vollständiger Ausgabe vorgelegt. Über die Bedeutung der politischen Jugendschriften hat uns Diltheys Arbeit (Hegels Jugendgeschichte) orientiert, und Meinecke entwarf in seinem berühmten Buche „Weltbürgertum u. Nationalstaat" ein Bild des großen Staatsphilosophen und stellte ihn neben Ranke und Bismarck als Befreier. So hat der Herausgeber ein volles Recht, gerade für diesen Band das Interesse weiterer Kreise zu erhoffen: hier lernt man einen anderen Hegel kennen, als man ihn sich gewöhnlich vorstellt! Mit genialem Blick ersieht Hegel als Politiker das Wesen der Verhältnisse und weiß den Kern der Realität in klaren Begriffen wiederzugeben. Die Einleitung des Herausgebers schildert in treffender Weise die Entwicklung von Hegels politischem Denken und charakterisiert den Hauptinhalt der Schriften. So ist der Band in allen Teilen sehr gelungen.

Münster i. W. Otto Braun.

Örtel, Otto, Deutscher Stil, eine Handreichung. Leipzig, Berlin 1912. B. G. Teubner. 122 S. 1,80 M.

Örtels Stillehre ist eine Anleitung zu Stilübungen oder Aufsätzen der Schüler. Sie bietet zwar nicht gerade Neues, aber doch manches Beachtenswerte, so die Mahnung, die Schüler den zu behandelnden Stoff nicht von zu hohem Gesichtspunkte sehen zu lassen, die Warnung vor der Häufung literarischer Themata, den Rat, das Auge der Schüler ins volle Leben der Vergangenheit und Gegenwart zu richten und dort nach Menschen zu suchen, die denen der Dichtung verwandt sind, anstatt ein schönes dichterisches Gebilde in einen mangelhaften Aufsatz aufzulösen. Aufgefallen ist mir die Behauptung, daß die indirekte Rede immer ein Zeichen von geringem Können sei; daß das für manche indirekte Rede der Schüleraufsätze gilt, ist richtig; ich erinnere mich aber, in Schüleraufsätzen indirekte Reden gelesen zu haben, die den Beweis eines tüchtigen Könnens boten. Unter den vollen Aufsätzen, die der Verfasser als Meister von Schulaufsätzen bringt, ist manches Gute und Nachahmenswerte. Es sind Erzählungen, Schilderungen, Betrachtungen, Erörterungen und Charakteristiken. Sonderbar ist, daß die Gegenstände der Charakteristik nur Katzen, Hunde, Vögel und „Zahnkarpfen" sind.

Coblenz. Jos. Buschmann.

Goldene Klassiker-Bibliothek. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. Berlin-Leipzig.
Hebels Werke. (Vollständige Ausgabe.) Hgb. von Adolf Sütterlin. I. Lebensbild. Die alemannische Mundart und ihre Schreibung. Alemannische Gedichte. II. Hochdeutsche Dichtungen. Lateinische Übertragung von Kirchenliedern. Rätsel, Scharaden und Logogriphe. Religiöse Schriften: Biblische Erzählungen. Christlicher Katechismus. Biblische und religionsphilosophische Aufsätze. Predigten. III. Erzählungen und volkstümliche Aufsätze I: Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreundes. IV. Erzählungen und volkstümliche Aufsätze II: Kalender-Erzählungen 1808—11. Erzählungen des Rheinischen Hausfreundes 1812—19. Nachträge. Anmerkungen. Alemannisches Wörterbuch. 4 Teile in 2 Leinenbänden 4 M.
Rückerts Werke. Hgb. von Edgar Groß und Elsa Hertzer. I. Lebensbild. Vaterland. II. Liebesfrühling. III. Haus und Jahr. IV. Wanderung. V. Die Makamen des Hariri. VI. Nal und Damajanti. Sawitri. Rostem und Suhrab. VII. Pantheon I: Bausteine zu einem Pantheon. VIII. Pantheon II: Weisheit des Brahmanen. 8 Teile in 3 Leinenbänden 6 M.
Hoffmann von Fallerslebens Werke. Hgb. von Augusta Weldler-Steinberg. I. Lebensbild. Lyrische Gedichte. II. Zeitgedichte und Gelegenheitsgedichte. III. Mein Leben. Anmerkungen. 3 Teile in 1 Leinenband 2 M.

Der Krieg, der jetzt die Welt durchzittert, hat in vieler Beziehung die Luft gereinigt, auch was die Lektüre unserer gebildeten Stände anbetrifft. Man kann seine erfreulichen Beobachtungen auf diesem Gebiete machen. Mancher Leser und manche Leserin, die in weichlicher Friedenszeit all das oberflächliche und kunstlose Geschreibsel mit Behagen lasen, das in der Zeit vor dem Kriege massenweise den Büchermarkt überschwemmte, schämt sich jetzt dieser „Schundliteratur" und nimmt wieder ein altes gutes Buch zur Hand. Je länger der Krieg dauert, um so größer, man darf es hoffen, wird der Ernst des Lesens und die Gewissenhaftigkeit der Auswahl werden — wünschen wir, auf recht lange Zeit hinaus, damit wir aus dem Lesen „etwas Gewisses und Standhaftiges", wie Luther es einmal treffend bezeichnet hat, zurückbehalten. Da ist z. B. der alte Johann Peter Hebel immer noch ein lesenswerter Mann. Deshalb hat ihn sein allemanischer Landsmann Sütterlin in ganze Vollständigkeit herausgegeben. Hebel ist aus dem einfachen arbeitenden Volke hervorgegangen, in engen und dürftigen Verhältnissen hat er seine Jugend verlebt, er blieb zeitlebens ein Kind seines schlichten Volkes und für das Volk schuf er seine anspruchslosen Gedichte und Erzählungen; als „Kalendermann des Rheinländischen" wanderte er durch das Volk mit seinen entzückenden Geschichten, Anekdoten, Schnurren und belehrenden Aufsätzen volkstümlicher Art und volkstümlichen Humors. Gerade zur Kriegszeit, zur Zeit unseres Volkes in Waffen wird dieser Volksmann seine Leser finden.

Nebenbei bemerkt: Seine Weltbegebenheiten aus dem Jahre 1815 und die Reise nach Paris berichten uns von dem Siege deutscher Truppen und dem Ende Napoleons und sind jetzt besonders zeitgemäß ebenso wie auch sein Musketierlied: Steh ich im Feld, mein ist die Welt." Und dann lese man „das Bombardement von Kopenhagen", um sich über der Engländer Gewaltpolitik zu belehren!

Ein kurzes Lebensbild, knappe Einleitungen und Anmerkungen führen geschickt in das Buch ein. Über den allemannischen Dialekt belehrt uns eine Abhandlung Sütterlins, die durch ein praktisches herausnehmbares Wörterbuch noch unterstützt wird.

Noch mehr als Hebel führt uns Rückert in die Zeit vor hundert Jahren ein. Er versteht es, Gefühle in Dichtung umzusetzen, welche durch die gewaltige Zeitströmung in ihm ausgetauscht wird; diesem Zwecke dienen die einzelnen Ereignisse. Empörung und Hoffnung, wie wir sie heute fühlen, sind die Grundtöne. Ein einiges deutsches Reich liegt dem Dichter als Ziel vor Augen, aber noch in „Barbarossa"sehnsucht; denn das Ziel lag noch iu der Ferne. Aber weit über des Vaterlandes Grenzen gehen Rückerts Gedanken hinaus: in der Weisheit des Brahmanen liegt eine Fülle von Weltweisheit, die in den Drang des kampferfüllten Tages Ruhe hineinträgt, die in kriegerischer Zeit Erquickung und Stärkung bringt, deren man in solcher Zeit besonders nötig hat, und wenn sie nur auf eine kurze Erbauungsstunde sich beschränkt. Auch bei Rückert geben uns ein Lebensbild, knappe Einleitungen und Anmerkungen über den Dichter und sein Werk geschickte Aufklärung.

Als dritter im Bunde möge sich Hoffmann von Fallersleben anschließen, dessen „Deutschland, Deutschland über alles" heute noch mehr als 1870 zum Kampf- und Sturmlied aller Deutschen geworden ist und das überdies uns in seiner Melodie mit den österreichischen Kampfgenossen verbindet. Doch nicht nur ans Vaterland schließt uns dieses Lied und viele andere Hoffmannsche Gedichte an, in unsere Jugend führt er uns mit seinen Kinderliedern, und er lebt fast wie kein anderer Dichter in uns fort, ohne daß wir uns immer bewußt waren, daß er es war, der das Lied gemacht, das wir wie ein Volkslied ohne bestimmten Verfasser dahersangen. Hoffmann verdient es wirklich, mehr bekannt zu werden, auch in seinem Leben, das er selbst beschrieben und das diese Ausgabe in geschickt gekürzter Fassung uns bringt.

Besonderer Einleitungen bedarf es bei Hoffmanns Liedern nicht, auch nicht vieler Anmerkungen; es erklärt sich fast alles aus sich selbst. Auch das Lebensbild, das die Verfasserin bringt, kann sich kürzer fassen, da Hoffmann selber zu Worte kommt. Zu diesem Lebensbild möchte ich zu Seite LIII bemerken, daß Bismarck 1848 noch kein Bundestagsgesandter war, sondern schlichter Landedelmann von Schönhausen. Und dann noch eins. Ich habe unter den Liedern Hoffmanns Lied „an Vlämisch-Belgien" vermißt, das ich hierher setze, da es sicherlich manchem Leser willkommen ist, auch zur Mitteilung an unsere Jugend:

„Suche nicht das Heil im Westen
In der Fremde wohnt kein Glück —
Siehst du deines Glückes Festen,
Kehre in dich selbst zurück!

Aus der Tugend deiner Ahnen
Mußt du deine Burgen baun,
Und der Löw' auf deinen Fahnen
Lehre dich dir selbst vertraun.

Treu bewahr in deiner Mitte
Vor dem welschen Übermut
Deine Sprach' und deine Sitte,
Deiner Väter Gut und Blut.

Dann erst kannst du rühmend sagen,
Daß du lebst in unsrer Zeit,
Daß erblüht in unsern Tagen
Deine alte Herrlichkeit."

Ich weiß aus zuverlässiger Quelle, daß schon jetzt in vlämischen Kreisen deutsche Stimmung viel Widerhall findet. Sollte sich auch dieser Traum des Dichters von Corvey wie der vom alten Barbarossa in unsern Tagen erfüllen?

Berlin. A. Matthias.

Schlossarek, M., Sprachwissenschaftlich-vergleichende Kasusbetrachtung im Lateinischen und Griechischen. Eine terminologisch-genetische Studie über den Ablativ, Genetiv, Dativ und ihren Synkretismus. Breslau 1913. Verlag von Trewendt u. Granier. 63 S. 1,50 M.

Sichere Kenntnis der einfachen deskriptiven Grammatik, Heranziehung irgendwelches zur Begründung der neuen Schlüsse auch nur einigermaßen ausreichenden Quellenmaterials, Vertrautheit mit den einschlägigen konkreten Tatsachen lateinischer, griechischer und allgemeiner Sprachgeschichte, genügende Bekanntschaft mit dem, was wenigstens andere Gelehrte geleistet haben, — von dem allen habe ich hinter dem vielversprechenden Titel des obendrein dem Andenken des unersetzlichen Franz Skutsch gewidmeten Buches leider nichts gefunden. Es sind, abgesehen von häufig recht breit wiederholten altbekannten Elementartatsachen, haltlose, ja oft wunderliche Grübeleien. So soll der Genetiv, auch wenn er *objectivus* ist, als Fall der Herkunft betrachtet werden; *amor dei* sei in dieser Bedeutung zu denken als: „die Liebe, die von — dem Glauben an — Gott herkommt" (S. 16). In Μιλτιάδης Κυψέλου (Sch.: ὁ. K.) wird Miltiades als „Teil des Kypselos" (S. 28) gedacht. Mit Schaudern las ich, daß dieses Buch, wie andere ähnliche Literatur heute auch, zugleich pädagogisch gemeint ist.

Schleusingen (Thür.) L. Sadée.

Der Schild des Achilles, Versuch einer Herstellung von Ludwig Weniger. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. I Text 46 S. 3 M. II Tafel 10 M.

Solange Homers Gedichte ein Gegenstand der gelehrten Forschung sind, hat seine Beschreibung des Schildes des Achilleus zu immer neuen Versuchen einer Darstellung desselben angeregt. Aber es fehlte früher die genaue Kenntnis der Kunstübung jener Zeit, — ohne die doch eine Herstellung im Sinne des Dichters unmöglich war. Erst die nähere Bekanntschaft mit zahlreichen Bildwerken vorhomerischer Zeit aus Griechenland und dem Orient, die uns die Ausgrabungen vermittelt haben, ließ besseres Gelingen erhoffen; zugleich erwies die Erkenntnis der naiven Darstellungsart dieser Kunst, die wie eine Bilderschrift in Abkürzungen

redet, die lange bestrittene Möglichkeit, den ganzen Reichtum der geschilderten Vorgänge mit ihrer Gestaltenfülle auf dem beschränkten Raum eines Schildes darzustellen.

Auf Grund eingehendster Beschäftigung mit den uns erhaltenen Kunstdenkmälern jener Zeit hat nunmehr Ludwig Weniger es gewagt, nach langjährigen im Unterricht gemachten Versuchen und zahlreichen vorausgegangenen Entwürfen, eine mit den einfachsten Mitteln ausgeführte Herstellung des Schildes in natürlicher Größe zu veröffentlichen. In einer Begleitschrift gibt er dazu die nötigen Erläuterungen. Er führt aus, warum er die kreisrunde Schildform gewählt, begründet die von ihm angenommene Folge der Metallschichten und seine Verteilung des Bilderschmucks auf diesen. Dann erläutert er an der Hand der Schildbeschreibung die einzelnen Bilder, bei deren Darstellung er das Nacheinander der Erzählung in ein Nebeneinander zu verwandeln hatte, überall auf Vorbilder auf Metallarbeiten und Vasen sich berufend, über die er in einem Anhang nähere Auskunft gibt. Auch auf die Frage, in welcher Technik der Dichter sich den Bilderschmuck ausgeführt gedacht habe, geht er ein. Er nimmt an, daß alle drei Verfahrungsweisen des damaligen Kunstbetriebs angewandt worden seien, getriebene wie eingravierte, vereinzelt auch eingelegte Arbeit. Auch der bunten Färbung des Metalls, die schon bekannt war, habe die Darstellung nicht entraten. Zuletzt wird noch die Frage berührt, wie die Metallschichten aufeinander befestigt gewesen seien: die Zusammenfügung durch Nägel habe zugleich das gefällige Ornament einer Perlenschnur ergeben.

Man wird dem Herausgeber die Anerkennung nicht versagen, daß er die, zumal für einen nicht berufsmäßig ausgebildeten Künstler, ungemein schwierige Aufgabe mit großem Geschick ausgeführt hat. Aus dem ganzen, weiten Gebiet der Kunstüberlieferung hat er sich die Vorlagen zusammengesucht und für seine Darstellung verwertet. So macht alles den Eindruck des Echten, auch da, wo, wie in der Weinernte, freie Erfindung vorliegt.

Gleichwohl schmeichelt sich der Autor nicht, den Schild so hergestellt zu haben, wie er dem Dichter selbst vor Augen stand. „Wir wissen sehr wohl," sagt er, „daß unsere Herstellung von Anfang bis zu Ende falsch ist. Sie muß falsch sein, das ist selbstverständlich und notwendig." Wenn er gleichwohl vor seiner Aufgabe nicht zurückschrak, so ermutigte ihn dazu ohne Zweifel die Ansicht, daß dem Dichter bei seiner Beschreibung ein wirklicher Schild zum Vorbild gedient habe. Er hofft, die Erde werde noch einmal ein ähnliches Kunstwerk herausgeben, so daß alle Zweifel daran schwinden. Er steht mit dieser Ansicht keineswegs allein: Männer wie Brunn, ja Welcker haben sich ihr zugeneigt, und eine moderne Homerkritik, die den Dichter in merkwürdiger Impotenz der Erfindung überall nach Vorlagen arbeiten läßt, wird ihr wohl auch zustimmen. Aber welches Recht hat man, die alle Zeit bewunderte, eines großen Künstlers würdige Idee, auf dem Rund eines Schildes ein erschöpfendes Bild der Welt und des Lebens mit seinen Mühen und seinen Freuden darzustellen, dem Dichter ohne zwingenden Grund abzusprechen und einem Werkmeister jener Zeit zu vindizieren? Und wozu brauchte Homer den göttlichen Künstler zu bemühen, wenn ein Schild, wie er ihn von diesem herstellen läßt, von Menschenhand gefertigt vor ihm lag? Ich denke, aus den Händen

des Hephaistos wird doch ein Werk hervorgehen, das alles, was Menschenkunst geleistet hat und leisten kann, weit hinter sich läßt.

Aber man will aus den Worten des Dichters selbst schließen, daß ihm das wohldurchdachte, wohlgegliederte Gefüge eines wirklichen Schildes vor Augen gestanden habe; zum mindesten, meint man, müsse er sich einen eingehenden Entwurf von dem Bildwerk gemacht haben. Die sprachliche Darstellung sei der Ordnung des antithetisch gegliederten Stoffes genau angepaßt, und gelegentliche Hinweise (v. 517, 548 f., 562, 564 f., 574) bekundeten zur Genüge, daß die Bilder ihm bei seiner Beschreibung stets gegenwärtig gewesen seien. Aber auch abgesehen von Einwendungen, die man hiergegen im einzelnen machen kann,*) beweist diese Begründung nichts. Man wird zugeben müssen, daß, wenn es feststände, der Dichter sei in der Schildbeschreibung lediglich seiner dichterischen Phantasie gefolgt, niemand einen Anstoß an der Art dieser Beschreibung nehmen könnte. In Wirklichkeit hat der Dichter auf die Technik des Schildes nur sehr wenig Rücksicht genommen, wie denn unser Autor sogar die Aufeinanderfolge der Metallschichten erst aus einer späteren Stelle (Υ. 268 ff. nicht 275 ff.) erschlossen hat. Lediglich die Bilder haben für den Dichter Interesse; aber es kommt ihm dabei gar nicht darauf an, bei dem Hörer eine lebhafte Vorstellung von deren künstlerischer Darstellung zu erwecken, sondern wie er selbst erzählt, nicht beschreibt, entstehen auch in dessen Geiste nicht die Bilder des Schildes, sondern solche des wirklichen Lebens. Nehmen wir aber auch einmal an, die Intuition des Dichters, der dann freilich auch das Zeug zu einem großen Künstler gehabt haben müßte, habe wirklich den ganzen Bilderzyklus, bis ins einzelne ausgeführt, geschaut, so würden doch die wenigen Angaben, die er macht, nicht zu dessen Herstellung genügen. Es bedürfte dazu eines über die Technik jener Zeit frei verfügenden, unabhängig aus dem Vollen schaffenden genialen Künstlers. Dem Autor wird es selbst am meisten zum Bewußtsein gekommen sein, wie er durch das gewissenhafte Festhalten an den gegebenen Winken in seiner Darstellung behindert, wie er insbesondere durch die Rücksicht auf den auszufüllenden Raum einmal zu äußerster Kürze der Bildersprache, dann wieder zu unnötiger Breite genötigt wurde. Auch die Benutzung der Hinweise auf Stoff und Farbe einzelner Figuren dient keineswegs — man denke nur an den durch das Gewand der Ker hervorgerufenen roten Fleck — der Schönheit des Bildwerks. Daß Weniger gleichwohl mit Überwindung dieser Schwierigkeiten ein gefälliges Ganze herzustellen vermocht hat, zeugt von seiner überaus großen Sorgfalt und einem nicht geringen Kunstgefühl.

Danzig. H. Spieß.

Tabulae quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur. Herausgegeben von Stephan Cybulski. IIIa. Die griechischen Münzen, von Privatdozent Professor Dr. K. Regling, Direktorialassistent a. d. Kgl. Museen (Münzkabinett) in Berlin. 2. Auflage. Leipzig 1913. K. F. Koehler. S. 48. (Text dazu apart 1 M.) 4 M.

*) Das letzte ἐν δ'ἐτίθει (v. 607) will sich der Gliederung nicht fügen. Wohl mit aus diesem Grunde denkt sich Weniger (S. 23) am liebsten den Reigentanz, der ja freilich auch kritischen Bedenken unterliegt, ganz weg.

Von den längst wohlbekannten Tabulae liegt diejenige, die die griechischen Münzen enthält, nunmehr in zweiter völlig neu bearbeiteter Auflage vor. Was zunächst die Tafel selbst angeht, so sei gleich vorweg bemerkt, daß hier, was die Güte der Abbildungen angeht und das Geschick, mit dem die Auswahl getroffen ist, Vorzügliches geboten wird. Der Verfasser hat bei dieser Arbeit eine sehr glückliche Hand gehabt. Ein kurzes Eingehen auf die abgebildeten Münzen wird das des Näheren zeigen. Die Münzen sind in zeitliche Gruppen zerlegt. Die erste Abteilung beginnt mit den ältesten Prägungen, den Elektronmünzen Kleinasiens, und geht hinab bis zu den Perserkriegen; sie ist besonders charakteristisch für die Entwickelung griechischer Kunstübung von den ersten noch ziemlich unbeholfenen Versuchen bis zu den schon in dieser Zeit künstlerisch fast vollendeten Münzen der unteritalischen Städte. Zweier Münzen sei hier wegen des Gegenstandes der Darstellung besonders gedacht: einer mit der Abbildung der Flucht des Aeneas (Nr. 22) und einer von Knossos (Nr. 23), auf der der Minotauros und das Labyrinth dargestellt sind. Die zweite Abteilung zeigt uns die griechische Münzkunst auf der Höhe der Entwickelung von der Zeit der Perserkriege bis hin zu Alexander dem Großen. Wenn irgend etwas, so ist die uns hier entgegentretende Fülle der Motive und die Vollendung der Darstellung, es sei nur auf die Münzen von Agrigent und Syrakus hingewiesen, geeignet, Begeisterung für griechische Kunst zu wecken. Das Eisengeld von Argos erinnert an die Eisenbarren des Lykurg, das Schicksal des Themistokles wird durch eine Münze veranschaulicht, die er als Herr von Magnesia hat schlagen lassen. Besondere Berücksichtigung hat in dieser Abteilung die münzgeschichtlich so interessante Prägung Athens gefunden. Die vierte Abteilung umfaßt die Münzen von Alexander bis auf Caesar. Während bei diesen in künstlerischer Hinsicht ein Niedergang unverkennbar ist, bieten sie um so größeres Interesse für den geschichtlichen Unterricht, als es ja in dieser Zeit Sitte wird, die Köpfe der Herrscher auf die Münzen zu setzen. So erscheinen u. a. Hiero von Syrakus, Perseus von Makedonien, Prusias von Bithynien, der Gastfreund Hannibals, Eumenes II. von Pergamon, Iugurtha, Mithridates VI. und sein Schwiegersohn Tigranes, Antonius und Kleopatra in z. T. meisterhaften Porträts. Auch die weitesten Ausstrahlungen griechischer Münzkunst haben hier Berücksichtigung gefunden: wir sehen Prägungen der Partherkönige und der Makkabäer sogut wie des Arverners Vercingetorix und des Briten Cunobelinus. Rücksichtlich der künstlerischen Vollendung sowohl als des geschichtlichen Interesses, das sie bieten, stehen die Münzen der letzten Periode, vom ersten bis dritten nachchristlichen Jahrhundert, hinter den bisher genannten stark zurück; hier kommt den gleichzeitigen römischen Münzen größere Bedeutung zu. Als würdiger Abschluß steht am Ende der langen Reihe die Abbildung eines der großen dem Andenken Alexanders von Makedonien gewidmeten Goldmedaillons aus dem dritten Jahrhundert n. Chr., die zu den kostbarsten Schätzen des Berliner Kabinetts gehören.

Der Münztafel ist ein Heft mit erklärendem Text beigegeben, dessen Neugestaltung gleichfalls von Regling herrührt. Es bildet hinsichtlich der Fülle des Gebotenen, der Sachkenntnis der Ausführungen, der Klarheit der Darstellung ein würdiges Seitenstück zu der Tafel. Der erste Abschnitt handelt von der Entstehung und Herstellung der Münze: wir werden hier den Weg geführt, den die

Entwicklung des Handelsverkehrs von den ersten Anfängen an zurücklegen mußte, bis alle Momente für die Schaffung der Münze gegeben waren; des weiteren schildert Regling die Herstellungsarten der Münze selbst und die Münzmetalle. Der zweite Abschnitt bespricht Münzfüße und Münzsorten unter besonderem Hinweis auf die Bedeutung und Verbreitung des attischen Fußes; am Schluß wird, was besonders willkommen ist, eine Werttabelle der wichtigsten griechischen Münzen gegeben. Der dritte, kunsthistorisch besonders interessante, Abschnitt handelt von den Bildern und Aufschriften; er bietet dem Verfasser u. a. Veranlassung, von den Anfängen der Wappenbildung im Altertum zu sprechen; sodann wird vornehmlich auf die Wandlungen eingegangen, die der Kunststil der Münzen durchgemacht, und auf die Bedeutung, die ihm für die Datierung der Münzen beizumessen ist. Der vierte Abschnitt „Münzrecht und Münzverwaltung" bespricht u. a. die Beeinträchtigungen, die das Münzrecht einzelner Staaten infolge politischer Wandlungen erfahren hat, wobei moderne Verhältnisse zum Vergleich herangezogen werden.

An diese zusammenhängende Darstellung schließt sich eine Beschreibung der einzelnen Münzen; diese unterscheidet sich von der sonst hierbei üblichen Form sehr wesentlich dadurch, daß der eigentlichen Münzerklärung ein besonderer Hinweis auf die Bedeutung der einzelnen Stücke für die Erkenntnis politischer, wirtschaftlicher oder kulturhistorischer Verhältnisse des Altertums hinzugefügt ist. Zwecks weiterer Erläuterung sind auch literarische Belegstellen aufgeführt, und zwar vornehmlich aus solchen Schriftstellern, die in der Regel die Schullektüre bilden. Ein Verzeichnis der wichtigsten Werke und Zeitschriften über griechische Münzen sowie ein ausführliches Register bilden den Schluß.

Die kurzen Ausführungen werden wohl genügen, um einen Begriff von der Fülle dessen zu geben, was hier auf beschränktem Raume in meisterhafter Auswahl geboten wird. Allen Anstalten, die nicht wie die Groß-Berlins in der beneidenswerten Lage sind, ihren Schülern eine glänzende Schausammlung antiker Münzen vorführen zu können, sei die vorliegende Arbeit ganz besonders warm empfohlen: sie ist ein vorzügliches Mittel, die Anschauungen von der Antike zu beleben und zu vertiefen und wird auch dazu beitragen helfen, bei der Lektüre der Schriftsteller dem „scholastizistischen" Betriebe entgegenzuarbeiten.

Charlottenburg. Bruno Rappaport.

Ein ästhetischer Kommentar zu den lyrischen Dichtungen des Horaz. Essays von Walther Gebhardi. Dritte, verbesserte und vielfach umgearbeitete Auflage, besorgt von A. Scheffler. Paderborn 1913. Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh. 365 S. 5 M.

Die neue Auflage hat die vorige, 1902 erschienene, an vielen Stellen geändert und verbessert, was Überschriften der Gedichte, Zusammenhang und Bestand des Kommentars anlangt; der Epilog zu den Römeroden ist erweitert, das Schlußwort ergänzt. Die vorhandenen Kommentare und sonstige Literatur sind benützt, um die historischen Voraussetzungen einzelner Gedichte schärfer zu beleuchten, als es in den früheren Auflagen der Fall war; im ganzen tritt das Bestreben hervor, durch Hinzufügung realer, dem Leben und der Geschichte des Altertums entnommener Züge zur Veranschaulichung der Zeit und Dichtung des Horaz beizutragen.

Auch sonst ist manches Lehrreiche oder Interessante hinzugekommen, wie z. B. Friedrichs d. Gr. Nachdichtung von III 29, 49 ff. Neu ist ferner, daß diese ästhetischen Essays gelegentlich auch Ausfälle auf die Schmutz- und Schundliteratur unsrer Zeit machen; aber wenn solches Beiwerk der zwölften Epode mitgegeben wird, so erscheint der Anlaß wenig glücklich gewählt. Denn daß dies Gedicht dem Wunsche entsprungen sei, abzuschrecken und zu bessern, wird kaum jemand glauben; Horaz ist nicht immer Moralist. Ebenso erhält die elfte Epode ein schiefes Gesicht, wenn sie als Selbstverspottung aufgefaßt und zu ihr bemerkt wird: „Ein Dichter, der sich seinen Lesern als dramatisch-komischen Helden der Ohnmacht präsentiert, der ihnen seinen Balken im Auge zeigt, der darf auch über die Splitter in den Augen seiner Mitmenschen spotten." Die Ausdeutung des mythischen Beispiels in Epode 13 und entsprechend der Situation geht zu sehr ins Spezielle; hier hat Heinze zu I 7 den richtigen Weg gewiesen. Daß Vergils vierte Ekloge eine auf Mäcenas zurückzuführende Zurechtweisung für die sechzehnte Epode sei, ist weder bewiesen noch überhaupt beweisbar; selbst wenn die Priorität der Epode feststände — das Gegenteil nimmt, wider Skutsch, Miller an, Philol. 1913, S. 312 ff. — so bleibt immer noch die Möglichkeit offen, und das ist meine Ansicht von der Sache, daß jedes dieser eigenartigen Gedichte Wurzel und Dasein für sich hat, weder das eine noch das andere eine Antwort ist. Daß Horaz überzeugter Monotheist war (S. 275), ist schwerlich richtig; ebenso läßt sich der Satz, daß wahre Männerfreundschaft nur das Altertum kannte (S. 202), zwar aufstellen, aber nicht beweisen, aus Gründen prinzipieller Natur, und Horaz selbst hat sich, ganz zu schweigen von Zeiten der Entfremdung, an Mäcenas durchaus nicht restlos verschenkt.

Auch von früheren Auflagen her führt das Buch noch eine Reihe von Deutungen und Auffassungen mit sich, die den Widerspruch herausfordern und neben der übrigen Horazerklärung nicht bestehen können. So ist heutzutage aufgegeben die Beziehung der vierten Epode auf Vedius Pollio, der sechsten auf Cassius Severus, von c. I 15 auf Antonius und Kleopatra, die Personalunion von c. I 16 und 17, poscimur I 32, 1 längst als unrichtig erkannt. Die Deutung, daß in I 38 der Dichter und der Mundschenk sich lieben, stört die glückliche, bei Horaz sowieso nicht gerade häufige Unbefangenheit des niedlichen Gedichtes, die Auffassung von II 2 als ironischer Rat an Sallust wird durch das von Kießling mitgeteilte Gedicht des Krinagoras unmöglich gemacht, die Annahme, IV 8 sei eine Strafe für die Zudringlichkeit des Censorinus, ist schon bei Besprechung der zweiten Auflage, Jahrgang 1904 dieser Monatschrift, S. 203, beanstandet worden. Wesentlich ist ferner, daß das Buch auch jetzt noch mit Gebhardi einen guten Teil der Horazischen Liebeslyrik als bare Münze nimmt, als wahre Empfindungen des liebenden und leidenden Horaz, während kühlere Betrachtung hier viel künstliches Gespinst, bewußte Anakreontik oder auch literarisches Experiment gewahrte, wie es die Mythenerzählungen des dritten Buches mit ihren gemachten Expositionen sind, poetische Studien, die neuerdings Wilamowitz beleuchtet hat in „Sappho und Simonides", Berl. 1913, S. 314.

Die wenn auch zweifelnd und nur zusatzweise erfolgte Herübernahme Kießlingscher Gedanken zu Gedichten wie III 10 bedeutet einen Schritt zur Abkehr von jenem unhaltbaren Standpunkte; das läßt erhoffen, daß Scheffler,

durch den das Buch in der vorliegenden Gestalt wieder viel gewonnen hat, in künftigen Auflagen noch diese und jene Auffassung Gebhardis aufgeben werde.

Breslau. Paul Hoppe.

Cäsar, Feldzüge in Gallien und Britannien von T. Rice Holmes. Übersetzung und Bearbeitung der Werke *Caesar's conquest of Gaul* 2. *edition, Oxford* 1911 und *Ancient Britain and the invasions of Julius Caesar, Oxford* 1907 von Wilhelm Schott. Nach dessen Tode zu Ende geführt, durchgesehen und zum Druck befördert von Felix Rosenberg. Mit zwei Karten von Südbritannien und einer Karte von Gallien. Leipzig und Berlin 1913. B. G. Teubner. IV u. 299 S. 9 M.

In einer vielgelesenen nationalen Zeitung erschien vor kurzem ein Artikel, in dem gesagt wurde, das deutsche Volk sei von einem Volk der Dichter und Denker zu einem Volke der Übersetzer geworden. Auch bei diesem Buche kann man zweifeln, ob ein Bedürfnis für die Übersetzung vorlag. Der Philologe wie der historisch oder militärisch interessierte gebildete Laie versteht heutzutage englisch und wird lieber das Originalwerk lesen wollen.

Der Verfasser des Originalwerkes hat das moderne Gallien nach allen Himmelsrichtungen durchstreift, hat dabei eine große Begeisterung für *la belle France* in sich aufgenommen und sich einen seltenen historischen Feinsinn angeeignet, der noch in unserem Fabrikzeitalter das Weiterleben des prähistorischen Geistes und den Geist des kaiserlichen Roms fühlen kann (S. 17). Ein solches Werk bleibt trotz der Übersetzung englisch. Natürlich sind alle Vergleiche der englischen Geschichte entnommen. Die Anarchie der gallischen Stämme wird mit der Uneinigkeit der altenglischen Stämme verglichen, die erst von Egbert, Edgar und Äthelstan überwunden werden konnte (S. 13). Der deutsche Durchschnittsgebildete weiß von diesen englischen Fürsten wenig oder gar nichts. Wenn man in den Reminiscenzen seiner historischen Studien nachgräbt, erinnert man sich vielleicht, daß Egbert im Zeitalter Karls des Großen lebte und als der erste König von England genannt wird. Wenn man nachschlägt, findet man, daß Äthelstan zur Zeit Ottos des Großen regierte, und man vermutet, daß Edgar wohl zwischen beiden herrschte. Ähnlich heißt es S. 39: „Wie Clive, als er sich Dupleix gegenübergestellt sah, konnte er nicht stillstehen." Mag es um Clive sein, er war Begründer der englischen Macht in Ostindien, aber wer war Dupleix? Vielleicht erinnert sich jemand, in einem englischen Lesestück gelesen zu haben, daß er Statthalter der französischen Kolonie Pondicherry war, aber von jedem gebildeten deutschen Laien kann man nicht voraussetzen, daß er diese Dinge weiß, die einem Engländer oder einem Oberlehrer, der Fakultas im Englischen hat, vielleicht ganz selbstverständlich erscheinen. Was hat es ferner für eine Bewandtnis mit Berniers Bericht über das Reich Aurangzebs (S. 89)? Aurangzeb war ein indischer Fürst, und es war richtig, die Jahreszahlen 1658—1707 hinzuzufügen; aber wer war Bernier und wann hat er geschrieben? Jedenfalls scheint mir für einen gebildeten Laien eine Aufklärung über alles dies nötiger als eine Übersetzung des englischen Textes.

Die Überschriften sind teilweise im Zeitungsfettdruckstil wie „der blutige Gewaltstreich", „die Katastrophe von Atuatuca", „das Ende des Ringens", indessen es sind zu wenig Überschriften und zu wenig Abschnitte. Der Text fließt ohne Ruhepause endlos dahin, so daß die Übersicht verloren geht. Wie ganz anders Jullians Vercingetorix. Da lesen wir in der Schilderung der Vorgänge vor Alesia die Überschrift: *Première journée de bataille*, und es folgt im Text der Satz: *La première journée fut une bataille de cavalerie.* Das nächste Kapitel ist überschrieben: *Deuxième journée*, und der erste Satz lautet: *La seconde journée fut une bataille d'artillerie.* Das ist klar, übersichtlich und anregend.

In welchem Jahre die Ereignisse spielen und in welchem Buche Cäsars sie erzählt werden, ist nirgends im Texte erwähnt. Man weiß es ja oder kann es sich leicht ausrechnen; aber man vermißt diese Angaben doch. Im Original stehen die Jahreszahlen vor Chr. G. Jahreszahlen fehlen auch sonst. So hätte es z. B. nicht geschadet, wenn S. 20 erwähnt wäre, daß die Verschwörung des Orgetorix im Jahre 61 stattfand.

Im Original orientieren Randbemerkungen gut über den Inhalt, in dem Übersetzungswerk bieten die Überschriften auf der rechten Seite sowie das Inhaltsverzeichnis keinen genügenden Ersatz.

Der Bund des Orgetorix mit Casticus und Dumnorix wird als Triumvirat bezeichnet. Nun fand aber die Verbindung Cäsars mit Crassus und Pompejus, die das Wort Triumvirat bis auf den heutigen Tag berühmt gemacht hat, erst im folgenden Jahre 60 statt. Es ist deshalb vielleicht nicht ganz angemessen, die Verschwörung des Jahres 61 schon proleptisch als Triumvirat zu bezeichnen. Jedenfalls würde der Leser, wenn er daran erinnert wäre, daß die Vorgänge im Jahre 61 spielten, nicht in Versuchung geführt sein bei dem Worte Triumvirat auf S. 20 an Cäsar, Crassus und Pompejus zu denken, worauf man bei flüchtigem Lesen verfallen kann, da im Satz vorher von Rom die Rede ist. Mindestens hätte es sich empfohlen, nicht zu schreiben „das ehrgeizige Triumvirat", sondern „das ehrgeizige gallische Triumvirat".

Überhaupt finden sich zuweilen Unklarheiten. S. 22 wird Cäsar erst ausschweifend und dann mit einem scheinbaren Widerspruch enthaltsam genannt. S. 57 erforderte die Kompliziertheit der Nervierschlacht besondere Deutlichkeit. Es mußte nicht heißen: „Cäsar erfuhr, daß die Feinde am andern Ufer der Sambre gelagert seien, sondern „am rechten". Bei der Schilderung der Schlacht selbst hätte deutlicher zwischen linkem Flügel, Zentrum und rechtem Flügel unterschieden werden müssen. S. 223 bleibt unklar, ob die aus Alesia vertriebenen, aber von den Römern abgewiesenen Mandubier mit ihren Frauen und Kindern nun vor der römischen Postenkette verhungerten oder wieder in Alesia aufgenommen wurden. Man kann ferner der Darstellung auf derselben Seite nicht mit Sicherheit entnehmen, ob die Römer am ersten Schlachttage nach zwei Seiten hin kämpfen mußten oder ob im wesentlichen nach außen gekämpft wurde und die innere Verteidigungsstellung nur vorsichtshalber eingenommen war. Auch die Auseinandersetzung über die Schlachtordnung Cäsars, S. 280, ist wenig lichtvoll.

Das Kartenmaterial ist nur für die britannischen Expeditionen genügend. Hier scheint die Schuld die Verlagsbuchhandlung zu treffen. Es ist rührend, wie

sich der Herausgeber in der Vorrede S. V bei der Verlagsbuchhandlung bedankt, daß sie ihm überhaupt eine Karte von Gallien zur Verfügung gestellt hat. Diese Karte ist die einzige, die zur Illustrierung der gallischen Kriege vorhanden ist; und auch diese ist noch unzureichend, da jede Spezialkarte fehlt. Spezialkarten und Zeichnungen waren zur Veranschaulichung nötig. Wie kann man die Nervierschlacht, die Rheinbrücke, die Vorgänge bei Avaricum, die Lage von Gergovia, den Bau der gallischen Mauern und vor allem die Entscheidungskämpfe vor Alesia ohne Anschauungsmaterial klar machen? Nach dieser Richtung hin ist das Buch völlig unzureichend, so daß wir uns ärgerlich von ihm abwenden und nach andern Cäsarwerken oder auch gar nach einem gewöhnlichen Schulatlas zu Cäsars gallischen Kriegen greifen. Da findet man volle Aufklärung über alles, was einem nach diesem Übersetzungswerke gänzlich unklar bleibt. Auch manches, was nicht unbedingt nötig, aber doch ein lehrreicher und interessanter Luxusartikel wäre, vermißt man. So hätte ich gern eine Abbildung des rotglasierten Bronzeschildes gesehen, der den Mittelsaal des Britischen Museums schmückt. In dem Originalwerk ist doch alles im Übersetzungswerk vermißte Anschauungsmaterial reichlich vorhanden.

Der blutige Gewaltstreich Cäsars gegen die Usipeter und Tenkterer, der Cato so empörte, daß er die Auslieferung des treulosen Statthalters an die Germanen im Senate beantragte, wird im Texte erklärt oder gar entschuldigt, die Germanen werden „verräterische Wilde" genannt, das Niederreiten von 5000 gallischen Reitern durch 800 germanische wird als „kläglicher Triumph" bezeichnet, den sie sich „erstohlen" hätten. Bei der Schilderung des ersten Schlachttages von Alesia, S. 223, wird den Germanen ausnahmsweise einmal Anerkennung zuteil. Es wird gesagt, daß „die stets siegreichen Germanen" angriffen und siegten. Jullian ist freigebiger mit dem Lob dieser „verräterischen Wilden". Er sagt: *Trois fois déjà, la cavalerie gauloise avait été abîmée par les Germains*, und dann: *C'était la quatrième victoire, que César devait à ses cavaliers germains.* Ganz unerklärlich ist mir, warum die vergleichende Charakteristik der Gallier und Germanen (VI, 11—24) ohne weiteres fortgelassen ist. Neben Tacitus' Germania ist dies Cäsarstück in Deutschland besonders beliebt und wird daher auf deutschen Schulen gern und mit Begeisterung gelesen. Das englische Werk versagt hier auch in der Übersetzung. Sollte diese Unterlassungssünde im Zusammenhange stehen mit dem Umstande, daß das Originalwerk im Jahre 1911, d. i. im Jahre der Marokkokrisis, entstanden ist?

Ein uneingeschränktes Lob verdient die Schilderung der Expeditionen Cäsars nach Britannien. Für Invasionen haben die Engländer ein besonderes Interesse. Außerdem ist dem Verfasser die Südostküste von England und die gegenüberliegende von Frankreich aus eigener Anschauung genau bekannt, er ist als Engländer mit Wind und Wellen, Ebbe und Flut, mit den Strömungen im Kanal, mit Segel und Ruder und Steuer wohlvertraut. Das Kartenmaterial ist hier auch in dem Übersetzungswerke ausreichend, so daß man der Erzählung mit Genuß folgt. Besonders hat mir die Erkundungsfahrt des Volusenus gefallen, wie er die hohen Ufer, die Häfen mustert, hier ans Land geht, dort um ein Kap herumfährt, bis er endlich den offenen Strand findet, der sich zur Landung der römischen Flotte eignet. Ich will nicht sagen, daß alles zu billigen wäre, was der Verfasser vermutet. So glaube ich nicht, daß Boulogne der *portus Itius* ist. Boulogne ist doch Gesoriacum,

warum sollte Cäsar einen neuen Namen erfunden haben? Auch ist es nicht nötig, für Sammlung und Ausfahrt der Flotte einen Hafen ersten Ranges anzunehmen. Wenn Cäsars Schiffe auf den Strand von Walmer Castle oder Deal Castle auflaufen konnten, dann konnten sie auch aus den zwei kleinen Buchten von Wissand (Witsand) auslaufen.

Es soll nicht verschwiegen werden, daß die Erzählung der gallischen Kriege, wo es keiner Anschauungsmittel bedarf, auch manche hübsche Stelle enthält. Man hat auch in dem Übersetzungswerke seine Freude an der Schilderung des Kulturstandes von Gallien S. 8 ff. und der Niederlage der Helvetier bei Bibracte S. 35 ff. Bei der Erzählung der Veneterseeschlacht (S. 73 ff.) zeigt sich wieder die Sachkenntnis des Engländers, und das Manöver der Römer, mit scharfen Haken die Aufholtaue der Feinde zu fassen und zu zerreißen, wirkt überraschend. S. 144 ff. wird der Streit des Sabinus und Cotta mit dramatischer Lebendigkeit dargestellt, ebenso die Niedermetzelung der 15 Cohorten. Sehr schön ist auch, wie (S. 163 ff.) Ambiorix wie ein gehetztes Wild von Versteck zu Versteck verfolgt wird; auch das unter der Besatzung von Avaricum angerichtete Blutbad wird mit grausiger Anschaulichkeit geschildert (S. 191). Spannend ist die Erzählung, wie Cäsar Vercingetorix am Allier überlistet (S. 194). Wie aus einem Roman entnommen klingt (S. 218) der Satz: „So huschte denn die schattenhafte Kavalkade das Tal der beiden Flüsse hinauf leise davon, bis sie den Blicken entschwand", oder der Satz (S. 222): „Tag für Tag schauten sich die Belagerten die Augen aus, um einen Schimmer vom Herannahen eines Entsatzheeres zu erblicken." Wunderschön ist auch die Würdigung des Vercingetorix S. 228 ff., treffend der Vergleich S. 244: „Wie die Engländer Indien mit Hilfe von Indern eroberten, so Cäsar Gallien mit Hilfe von Galliern."

Sollte es noch Oberlehrer geben, die pedantisch an der Grammatik und an den Worten kleben und es nicht verstehen, Frische und Begeisterung für den Inhalt in die Schüler hineinzutragen und die Schüler zu lehren, daß die Sache wertvoller ist als das Wort, so kann man ihnen immerhin das besprochene Werk empfehlen. Der Philologe freilich, der die wissenschaftlichen Fragen studieren will, wird das Original zur Hand nehmen müssen, da der zweite diskutierende Teil in der Übersetzung sehr zu kurz gekommen ist.

Potsdam. Karl Brandt.

1. **Surkamp, Ernst,** Die Sprechmaschine als Hilfsmittel für Unterricht und Studium der neueren Sprachen. Mit einem Verzeichnis von etwa 1000 Sprechmaschineplatten, sowie von Sprechmaschinen für Unterricht und Studium. Stuttgart 1892. Wilhelm Violet. 88 S. 0,50 M.
2. Violets Sammlung von Sprachplatten-Texten zum Unterricht mit Hilfe der Sprechmaschine. Deutsch. Erstes Heft. Stuttgart 1914. Wilhelm Violet. 160 S. 1 M.

Seit im Verlaufe der letzten Jahre die Sprechmaschine wesentlich vervollkommnet ist, hat man sich eifrig bemüht, sie dem Sprachunterricht dienstbar zu machen, und schon treten mehrere Zeitschriften, welche namhafte deutsche und ausländische Schulmänner zu ihren Mitarbeitern zählen, kräftig dafür ein, die

Sprechmaschine für Sprachstudien und Sprachunterricht zu verwerten, zumal die im Verlage von Violet erscheinende Zeitschrift „Unterricht und Sprechmaschine". Im Sinne dieser Zeitschrift sucht auch der eine der beiden Herausgeber, Ernst Surkamp, in einer besonderen Schrift für die Sprechmaschine als Unterrichtsmittel Stimmung zu machen. Nach meiner auf die Rheinprovinz beschränkten Erfahrung scheint die Lehrerschaft nicht sehr geneigt, der Anregung zu folgen, und auch die auf den Neuphilologentagen oder die in Wandervorführungen gebotenen Proben haben sie von den der Sprechmaschine nachgerühmten Vorteilen nicht gerade überzeugen können. Solange noch Nebengeräusche sich störend bemerkbar machen, gewisse Laute überhaupt nicht wiedergegeben werden können und man, ohne den Text vor sich zu haben, mehr oder weniger unbekannten, durch die Sprechmaschine wiedergegebenen Stellen nicht zu folgen vermag, kann dieser nur eine nebensächliche Bedeutung zukommen und das lebendige Wort des Lehrers nicht ersetzen; daß sie dem fremdsprachlichen Anfangsunterricht fernbleiben muß, gesteht auch Surkamp zu. Es muß aber zugegeben werden, daß Stellen aus bekannten Werken, von kunstgeübten Sprechern vorgetragen und dann durch eine gute Maschine wiedergegeben, den Zuhörern einen wirklichen Genuß zu bieten vermögen, und so wird man den Schülern der oberen Klassen gelegentlich gern ein französisches oder englisches Gedicht, eine dramatische Szene oder einen Teil aus einer Rede durch die Maschine vortragen lassen und Schülern solcher Orte, an denen ein guter Vorleser oder ein Theater nicht zur Verfügung steht, als Ersatz dafür auch deutsche Dichtungen oder Teile daraus durch die Maschine darbieten können. Aber wie viele Schulen haben die Mittel dazu? Und mehr noch als eine gute Sprechmaschine sind den Schülern Lehrer zu wünschen, die als Sprecher und als Vorleser Mustergültiges zu leisten imstande sind.

Coblenz. Jos. Buschmann.

Matthias, Adolf, Krieg und Schule. Leipzig 1915. S. Hirzel. 8°. 50 S. 0,80 M.

So lang des Zeitenwebstuhls Arme weben,
So lang die Menschheit lebt von Pol zu Pol,
Bleibt Trauerspiel das große Völkerleben
Und hat ein Schwert zum ewigen Symbol.

Das ist der erste Leitspruch, unter dem das vorliegende 16. Heft der Sammlung „Zwischen Krieg und Frieden" steht. Da ist nichts von des Verfassers sonstigem so wohltuenden Optimismus, nichts von dem hellen und sonnigen Eudämonismus und nur selten ein Strahl des anmutenden Humors, der so manche seiner Schriften durchzieht; aber es gehört in die Reihe der genannten Sammlung von Heften, die jetzt, wo „der Wettersturm vaterländischen Aufschwungs durch das deutsche Land fegt", zwischen den Schlachten sinnen und sorgen wollte durch die Feder für die politische und wirtschaftliche Zukunft unseres Reiches. Es ist Kriegsbrot, das Matthias bietet, aber eine gesunde Schulkost. Möge sie zum Heil des Vaterlandes genossen werden, möge der Krieg, wie von altersher bei den Völkern, so auch jetzt sich im vollen Maße in der Schule als ein Erzieher erweisen. Auch aus dem großen Unglück des gegenwärtigen Krieges mit all seinen Entsetzlichkeiten

und Grausamkeiten kann und soll die Jugend Gewinn ziehen für ihr Leben und für die Zukunft des Vaterlandes, denn ihre Seele ist richtig eingestellt auf die bewegte Zeit und reich empfänglich für solche Saat. Das zeigt uns schön und vielseitig die vorliegende Schrift. Der Krieg ist vor allem ein Zuchtmeister des Willens, mahnt uns zur strengsten Pflichterfüllung nach allen Seiten, zu Gottesfurcht und „tapferem" Gebet und hebt unsere Herzen aufwärts zu den ewigen Idealen, die fast völlig vergessen schienen. So ist der Krieg im wahren Sinne des Wortes ein Gesundbrunnen für unser Volk geworden. Mit besonderer Sorgfalt soll in so ernster Zeit die Pflicht ernster Vaterlandsliebe gepflegt werden. Bismarck schrieb am 28. August 1851 an seine Gattin: „Wir sind nicht hier in diesem Leben zur Behaglichkeit, sondern schulden uns und unsere Kräfte dem Dienste Gottes, des Königs und des Landes". Das gilt in erhöhtem Maße für die Zeit des Krieges. Aufgabe rechter Erziehung ist vor allem auch jetzt die Charakterbildung, wozu man die schönen Worte Hindenburgs S. 46 vergleiche, Stählung des Körpers durch Strapazen, Erziehung zur Wahrhaftigkeit und Verachtung des Geistes der Lüge, Pflege und Kräftigung des deutschen Denkens und Empfindens, auch durch energische Bekämpfung alles ausländischen Wesens in Sitte und Sprache und durch jegliche Förderung der Nationalehre und des berechtigten Nationalstolzes — natürlich in aller Bescheidenheit; ferner Pflege der Einigkeit, die wir jetzt so großartig erzeugen, und der Duldsamkeit zur Förderung der politischen Erstarkung des gesamten Volkes.

Das sind so einige Hauptgesichtspunkte aus der gedanken- und inhaltreichen Schrift zu gesegneter Erziehung der Jugend in dieser großen Zeit, der größten vielleicht, die das deutsche Volk je erlebt hat. Es sei das Heft den Lehrern bestens empfohlen, und zugleich möchte ich empfehlend auf die ganze Sammlung hinweisen, für deren Vortrefflichkeit die Namen der Mitarbeiter bürgen — man vergleiche auch das schöne, von Georg Irmer, Karl Lamprecht, Franz von Liszt unterzeichnete Geleitwort zu den ersten fünf Heften —, in denen bereits die verschiedensten auch für die Schule wertvollen Themata zur Behandlung kommen.

Kassel. Fr. Heußner.

Zehme, Arnold, Germanische Götter- und Heldensage. Mit Anknüpfung an die Lektüre für höhere Lehranstalten, namentlich für den deutschen Unterricht sowie zur Selbstbelehrung nach den Quellen dargestellt von Dr. Arnold Zehme, Direktor des Joachim-Friedrich-Gymnasiums zu Berlin-Wilmersdorf. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig 1913. G. Freytag. 8°. 228 S. geb. 2 M.

Ein nützlicher Überblick über die germanische Götter- und Heldensage. Das Buch enthält viel Stoff und hat seinen besonderen Wert durch die zahlreichen Verweisungen auf deutsche Sagen, deutsche Märchen und ältere und neuere Dichtung. Außerdeutsche Sagen werden mit den entsprechenden deutschen verglichen, die altnordischen Sagas finden erfreulicherweise ausführliche Behandlung. Vermißt habe ich eine Erwähnung der vielgerühmten neuen Übersetzung der Edda von Genzmer, sowie bei den Sagas einen Hinweis anf Ibsens „Nordische Heerfahrt" (Helden auf Helgeland), die jenen soviel verdankt.

Hannover-Linden. Woldemar Haynel.

Dahlmann-Waitz, Quellenkunde der Deutschen Geschichte, herausgegeben von P. Herre. Achte Auflage. Leipzig 1912. K. F. Koehler. XX u. 1290 S. gr. 8°. geb. 31 M.

Herre, P., Quellenkunde zur Weltgeschichte. Unter Mitwirkung von A. Hofmeister und R. Stübe. Leipzig 1910. Th. Dieterich. XII u. 400 S. gr. 8°. geb. 5,50 M.

Der „Dahlmann-Waitz" ist längst für die deutsche Geschichtswissenschaft ein unentbehrliches und anerkanntes Hilfsmittel geworden. Er bedarf keiner Empfehlung mehr; die bloße Anzeige genügt, daß er nunmehr in achter Auflage vorliegt, nachdem die siebente vor 6 Jahren erschienen war. Die neue Auflage bedeutet gegen die letzte in Übersichtlichkeit und in Vollständigkeit und Qualität der Zusammenstellungen einen Fortschritt: ganz neue Abschnitte (wie „Methodologie", „Bibliothekskunde", „Nachweise und Hilfsmittel") sind hinzugekommen, andere haben — und zwar nicht bloß infolge der Neuerscheinungen der letzten 6 Jahre — eine erhebliche Erweiterung erfahren. Sicherer als der Hinweis auf die Vermehrung um 3000 Nummern — Nummern und Titel decken sich ja nur in den seltensten Fällen — lehrt das die Beobachtung, daß das Register an Umfang um 140 Seiten gewonnen hat. Der innere Grund für diesen Vorzug liegt in der Änderung der Bearbeitungsweise, die die neue Auflage aufweist: in der starken Arbeitsteilung. Während vor 6 Jahren an unserer Quellenkunde nur 5 Gelehrte tätig waren, sind an der neuen Auflage nicht weniger als 42 Mitarbeiter beteiligt. Die Arbeit ist also mehr und mehr in die Hände von Spezialforschern gelegt worden, die natürlich eine viel genauere Literaturkenntnis besitzen als der bibliographische Bearbeiter eines größeren Zeitraumes oder Kulturzweiges. Der „Dahlmann-Waitz" ist damit auf dem Wege zu einem neuen Ideal: nicht mehr bloß schnell und bequem über ein Arbeitsgebiet zu orientieren, dem Benutzer erst wieder den Weg zu seiner besonderen Literatur zu weisen, sondern diese selbst, sei es vollständig, oder, was noch besser ist, unter Ausscheidung des Entbehrlichen mitzuteilen. Der „Dahlmann-Waitz" ist auf dem Wege zu diesem Ideal; um es zu erreichen, wird, soweit ich sehe, vor allem zweierlei nötig sein: eine stärkere Ausnutzung der landesgeschichtlichen und ähnlicher Zeitschriften und eine sorgfältigere Sichtung unter ihnen selbst und unter den in ihnen enthaltenen Aufsätzen. —

Lediglich der Orientierung in dem vorher angegebenen Sinne dient das an zweiter Stelle genannte Quellenwerk, das insofern eine Ergänzung zur deutschen Quellenkunde bildet, als es „die geschichtliche Literatur für sämtliche Völker und Länder der Erde von der ältesten Zeit geschichtlichen Lebens — politisch wie kulturgeschichtlichen — bis auf die Gegenwart in einer knappen Auswahl zusammenstellt". Vorbild für die Anordnung der Titel war der „Dahlmann-Waitz"; die Hauptarbeit der Verfasser lag einmal darin, an die Literatur heranzukommen, und sodann darin, sich über ihre Bedeutung und ihren Wert zu unterrichten und das dem vorher genannten Zweck am meisten Dienliche mitzuteilen. Ob das geglückt ist, wird erst die Benutzung des Buches selbst ergeben, eines Buches, das vor allem in den Lehrerbibliotheken eine Stelle finden wird; ist es doch dem Lehrenden in erster Linie um leichte Orientierung über das

auf einem Gebiete zur Zeit abschließende Werk zu tun. Freilich muß der Herausgeber selbst hier eine Einräumung machen. Dem Zweck des Handbuchs gemäß durfte er nur wenige Kultursprachen als bekannt voraussetzen. Werke in slavischer, magyarischer, neugriechischer Sprache sind daher, sofern sie nicht in Übersetzung vorliegen, grundsätzlich ausgeschlossen selbst auf die Gefahr hin, daß ein vollwertiges Werk in einer dieser Sprachen ersetzt werden mußte durch ein weniger zureichendes deutsches. Wie dem Dahlmann-Waitz ist auch der Quellenkunde zur Weltgeschichte ein Register beigegeben, das über ihre 3923 Nummern mit unzählig viel mehr Titeln zuverlässig orientiert. Möchte diesem neuen Handbuch, das jeder dankbar entgegennehmen wird, guter Erfolg beschieden sein!

Weber, O., Deutsche Geschichte vom westf. Frieden bis zum Untergange des römisch-deutschen Reiches 1648 bis 1806. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. VIII u. 204 S. 8°. geb. 3,40 M.

In der von Erich Brandenburg herausgegebenen „Bibliothek der Geschichtswissenschaft", die mit ihrem Erstlingsband, der deutschen Kaisergeschichte im Zeitalter der Salier und Staufen von K. Hampe, einen so vielversprechenden Anfang gemacht hat, erscheint der vorliegende Band als zweiter. Sein Verfasser hatte eine minder verlockende, eine entsagungsvolle Aufgabe. Führte Hampe auf eine der Höhen in der Entwicklung unserer Geschichte, so geleitet uns Weber gleich mit dem ersten Abschnitt seines Buches, der den Zustand des deutschen Reiches nach dem Dreißigjährigen Kriege schildert, den außer- und innerpolitischen, wirtschaftlichen und geistigen — warum er die kirchlichen Abmachungen des westfälischen Friedens unerwähnt gelassen hat, sehe ich nicht ein: — Weber geleitet uns an das Sterbelager des Reiches und läßt uns in den nächsten fünf Abschnitten dessen letzte Zuckungen miterleben, bis es schließlich infolge völligen Versagens seiner Glieder der Einkreisung durch Frankreich gänzlich erliegt und Kaiser Franz im August 1806 die deutsche Kaiserwürde für erloschen erklärt. In klarer Sprache, anschaulich und mit besonnenem Urteil führt uns Weber diese Entwicklung vor Augen und belehrt uns über die europäischen und nationalen Fragen, die irgendwie für jene bestimmend gewesen, sie gefördert oder gehemmt haben. Steht dabei naturgemäß die politische Geschichte im Vordergrunde, so fehlt es doch auch nicht an Hinweisen auf die wirtschaftlichen und kulturellen Zustände (vgl. vor allen in § 1, § 13, § 18 u. 19)

Aber diese 150 Jahre bedeuten noch etwas anderes. Sie haben auch aufgebaut; sie enthalten die Keime des neuen Reiches, das herausgewachsen ist aus der Erstarkung eines der zahlreichen Glieder des alten; sie sind also entscheidend dafür geworden, welchen von diesen Gliedern dermaleinst die Fähigkeit der Neubildung eines deutschen Reiches zufallen sollte. Somit enthalten die Abschnitte des Weberschen Buches auch eine Geschichte von der Entwicklung und Politik der deutschen Territorien und ihrer Dynastien, natürlich nur der bedeutendsten — im Zusammenhange behandelt § 19 diese Aufgabe —, und vor allem die Bildung des habsburgischen und des hohenzollernschen Gesamtstaates zu deutschen und zu europäischen Großmächten, ihre Teilnahme an den europäischen und nationalen Fragen und ihre Stellung zueinander. Hierbei galt es zugleich, dem Leser vor Augen zu führen, wie die habsburgischen Interessen mehr und mehr aus Deutschland hinauswachsen,

die Aufgabe der Hohenzollern dagegen sich mit den deutschen Zielen decken, sowie ihm die Persönlichkeiten der Herrscher nahezubringen. Auch diese Dinge sind dem Verfasser im ganzen wohl gelungen, wenn man auch gelegentlich über den Umfang seiner Ausführungen anderer Meinung sein kann — so bei der Darstellung der Kaiserwahl Leopolds I. (S. 24), des Pfälzer Krieges, des *pactum mutuae successionis* und der pragm. Sanktion (S. 54, 60, 72), der österr. Erbfolgefrage (S. 98ff.), die mir z. B. im Vergleich zu der Geschichte des Großen Kurfürsten zu breit erscheinen —, oder wenn man auch hier und da einer der zahlreichen Charakteristiken eine tiefere Begründung gewünscht, zuweilen auch ihr einen abweichenden Inhalt gegeben hätte. So wird z. B. die gesamte Wirtschaftspolitik des Großen Kurfürsten erst in das rechte Licht gerückt, wenn sie als Ausfluß des Merkantilismus aufgefaßt wird; unter diesem Gesichtspunkt ist auch seine Flotten- und Kolonialpolitik zu betrachten (vgl. dazu Ferdinands II. und andere ähnliche Bestrebungen); die Vollender der merkantilen Politik sind dann König Friedrich Wilhelm I. und Friedrich der Große. So ist ferner Friedrichs I. Lebenshaltung und Lebensauffassung (§ 9) zu erklären und zu verstehen aus der französierenden Richtung der Zeit, die Weber selbst in § 13 so anschaulich schildert, und der zu folgen Friedrich für einen König, der gelten wollte, als selbstverständlich ansah. Faßt man seinen Nachfolger als den auf, der mit Entsetzen sah, wohin in dem armen und dabei vielgehaßten Preußen eine solche Nachahmung führen mußte, so wird man diesem Fürsten auch den Übertreibungen gegenüber, die in jeder Reaktion liegen, und in seinem Verhältnis zu seinem der alten Richtung huldigenden Sohne gerechter, als Weber es überall ist (S. 78 ff.). Friedrich der Große ferner ist zwar als Theoretiker, als Philosoph, grundsätzlich, Anhänger der Aufklärung, hütet sich aber im Gegensatz zu Josef II. wohl, diese Grundsätze als Regent, als Praktiker anzuwenden: hier steht er vielmehr am Ende der alten Zeit. Hätte Weber sich das von vornherein klar gemacht, so hätte die Darstellung der inneren Politik Friedrichs des Großen (§ 18) an Einheitlichkeit und Anschaulichkeit gewonnen, dessen Bewunderung für das französische Geistesleben (S. 135) wäre verständlich geworden, und gleichzeitig wäre diese Einsicht dem Abschnitt über Josefs II. Art und Taten (S. 123 ff.) zugute gekommen. Trotzdem stehe ich nicht an, das Webersche Buch in dem von ihm behandelten Abschnitt den besten unserer deutschen Gesamtgeschichten gleichen Umfangs — ich denke an solche von Ed. Heyck, O. Jäger und D. Schäfer an die Seite zu stellen, vor denen es noch die umfangreichen Literaturnachweise, die jedem Abschnitt vorangestellt sind, voraus hat.

Jösting, W., Erinnerungen eines kriegsfreiwilligen Gymnasiasten aus dem Jahre 1870/71. Mit einem Kärtchen. Zweite Auflage. München 1912. C. H. Beck. VI u. 150 S. 8°. geb. 2,50 M.

Jösting tritt, nachdem er am 28. Juli als Herbst-Abiturient des Gütersloher Gymnasiums sein „Kriegsexamen" bestanden hat, als Freiwilliger beim westfälischen Jäger-Bataillon ein, dessen Ersatzkompagnie damals in Köln stand, und stößt nach dreimonatigem Drill in der „heiligen Stadt" Ende November in Longuyon unweit der belgischen Grenze zum Bataillon. Als Teil des 7. Armeekorps macht dies die endlosen Märsche mit, die es von Metz nach Nancy und dann

durch den vom Fanatismus seiner meist bäuerlichen Bevölkerung erregten gebirgigen Südrand des Pariser Beckens führen. Anfang Januar wird das Armeekorps ein Teil der neugebildeten „Südarmee", die unter Manteuffels Befehl gestellt wurde. Ihre Tätigkeit hat gelegentlich im Preußischen Staatsanzeiger folgende Würdigung erfahren: „Die Operationen der Südarmee waren kurz, aber von großartigem und entscheidendem Erfolg. In den Gebirgen der Côte d'or und des Jura deckte fußhoher Schnee die Landschaft. Frost, spiegelglatte Wege, unregelmäßige Verpflegung, mangelhaftes Schuhwerk forderte bei den meilenweiten Märschen das Höchste von den Leistungen der Truppen." Eine Illustration dieser Gewaltmärsche und der mit ihnen verbundenen Gefahren, wie sie der von französischen Franktireurs geführte „Krieg aus dem Hinterhalt" mit sich brachte, sowie der gelegentlichen Gefechte, die die Rekognoszierungsmärsche gegen die Bourbakische Armee im Gefolge hatten, gibt unser Buch; es vermittelt so einen Abschnitt des Krieges, der, weil ohne eigentliche Feldschlachten, minder bekannt ist, aber darum nicht minder bedeutungsvoll gewesen ist. — Der Verfasser, jetzt Superintendent a. D., hat seine „Erinnerungen" zum ersten Male 1897 mitgeteilt: er schreibt also als gereifter Mann, aber mit jugendlicher Frische, aus warmem Herzen, schlicht und ohne das eigene Ich mehr hervorzuheben, als das die Erzählung von Selbsterlebtem naturgemäß mit sich bringt, dabei die Darstellung mit entsprechendem Humor würzend, zu dem auch die gelegentliche Mitteilung der Knittelverse des „Gefreiten Müller" ihren Teil beiträgt. Das Büchlein wird unserer Jugend, für die es geschrieben ist, sicher Freude machen und soll zur Anschaffung für die Schülerbibliothek der mittleren und oberen Klassen empfohlen sein. — Einzelne — übrigens ganz knappe — Notizen über Bekannte des Verfassers, die in dem Buche auftreten, haben für die Allgemeinheit keinen Wert, sie sind wohl für die Gütersloher Kompennäler berechnet.

Klinkicht, M. und **Siebert, K.,** Dreihundert Berühmte Deutsche. Bildnisse und Lebensbeschreibungen. Stuttgart 1912. Greiner & Pfeiffer. 624 S. gr. 8°. geb. 5,50 M.

Ein Bilderbuch für Gebildete und insbesondere für die heranwachsende Jugend, das die Bildnisse von 300 berühmten Männern aus Ländern deutscher Zunge von der Zeit der Renaissance an — Rudolf v. Habsburg allein gehört in eine frühere Zeit — bis in die jüngste Vergangenheit vereint. Kaiser und Könige, Feldherren und Staatsmänner, Gelehrte und Philosophen, Dichter und Künstler werden uns in bunter Reihe, geordnet nur nach der Zeitfolge, in künstlerischen Holzschnitten vor Augen geführt, und neben jedem steht in etwa 40 Zeilen Text das Wissenswerteste verzeichnet, was über des Betreffenden Leben und Bedeutung zu sagen ist. Wir würden hier auf manches der beigefügten Werturteile, soweit sie uns nur als schmückende Beiwörter anmuten, gern verzichten. Das Buch ist ein empfehlenswertes Geschenkwerk, es wird jung und alt Freude machen. Sein Wert würde um Bedeutendes erhöht werden, wenn die Bildnisse, statt in Buchform zusammengefügt zu sein, als lose Blätter zu einem Bilderheft vereinigt wären. In den Wechselrahmen gebracht, würden sie dann zu Hause das wiederholte Betrachten erleichtern und würden, in der

Klasse aufgehängt, für Schule und Unterricht nutzbar werden, wofür sie, so wie sie jetzt vorliegen, kaum in Frage kommen. Vielleicht zieht der Verlag diese Anregung in Betracht. Auch die getroffene Auswahl unterzieht er zweckmäßig einer Revision. Daß Frauen grundsätzlich ausgeschlossen sind, halte ich für einen Mangel; ein Friedrich Wilhelm III. und IV. ferner, ein Franz Liszt, ein Rethel, K. F. Lessing, um nur einige zu nennen, Fr. A. Wolf, Herbart, Marx, Engels wären der Aufnahme wert.

Elberfeld. W. Meiners.

Chronik des deutschen Krieges nach amtlichen Berichten und zeitgenössischen Kundgebungen. Erster Band. Bis Mitte November 1914. Mit acht Bildnissen. München 1914. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. XII u. 484 S. geb. 2,80 M.

Die Chronik bringt eine Sammlung der auf den Krieg bezüglichen Dokumente und Berichte unserer eigenen Volksgenossen. Heute schon eine wirkliche Kriegsgeschichte zu schreiben ist unmöglich, da die derzeitigen Verhältnisse es den Heeresleitungen zur Pflicht machen, über viele Truppenbewegungen und ihre Absichten so viel als möglich den Schleier des Geheimnisses zu breiten. So bekommen wir nur knappe Meldungen über Erfolge und Mißerfolge. Ist die Knappheit zu beklagen, so ist die Wahrheit anzuerkennen, die in den kurzen Mitteilungen überall sich kund gibt. Das Gesamtbild, das schließlich aus diesen kurzen Berichten sich ergibt, ist gleichwohl eindrucksvoll und erhebend. Außer den Kriegsberichten enthält die Chronik Dokumente, die Licht auf die Veranlassung des Krieges werfen, ferner Kundgebungen unserer Fürsten, vor allem unseres Kaisers, auch Äußerungen von Staatsmännern Deutschlands und der Länder unserer Gegner, soweit sie ernst zu nehmen sind und nicht nur Phrasenschwall sind oder in Beschimpfungen sich ergehen; schließlich sind auch Urteile hervorragender Männer der Wissenschaft, Literatur und Kunst über den Krieg aufgenommen. Man sieht, die Chronik bestrebt sich, den Charakter zu wahren, den ein Werk tragen muß, welches geschichtlichen Quellenwert auch für die Zukunft besitzen will. Ob nur ein oder ob noch mehrere Bände folgen werden, hängt von der Dauer des Krieges ab. Jedenfalls verspricht schon dieser Band, der auch, was Güte der Ausstattung anbetrifft, tadellos ist, das Beste.

Engel, Eduard, 1914, Ein Tagebuch. Mit Urkunden, Bildnissen und Karten. 1. Band: Vom Ausbruch des Krieges bis zur Einnahme von Antwerpen. Berlin, Braunschweig, Hamburg 1915. George Westermann. V u. 375 S. geb. 5,50 M.

Einen ganz anderen Charakter als die besprochene Chronik des Krieges trägt Eduard Engels Tagebuch. Ein Tagebuch hat das Recht subjektiv zu sein; und von diesem Rechte macht Engel Gebrauch, auch in dem Maße, daß er nicht „ohne Zorn und Eifer" schreibt, sondern mit zornigen Haß gegen allen verleumderischen Haß und mit heiligen Eifer für die deutsche Wahrheit. Wes des Herz voll ist, des geht sein Mund über, je nachdem was die Ereignisse für Stimmungen erwecken. Obenan stehen nun überall die Tatsachen, somit die Urkunden dieses Krieges; es ist nahezu Vollständigkeit in dieser Beziehung erreicht. Auch

hat Engel durch besondere Gunst einer hohen Reichsbehörde aus mancher Quelle der sonst ausgesperrten Auslandspresse schöpfen dürfen. Neben den Urkunden kommt die Dichtung zu Wort. Engels literarhistorische Befähigung sorgt dafür, daß Wertloses ausgeschlossen bleibt. Von nicht beglaubigten Anekdoten hält Engel sich möglichst frei; er hat überall sorgsam nachgeprüft. Die Sprache ist, wie man das bei Engel als selbstverständlich voraussetzen darf, überall lebendig und echt deutsch. Es ist eine Lust sie zu lesen, auch wenn man an manchen Stellen ruhigerer Stimmung ist als Engel und ruhiger sein muß, da ja die Ereignisse, w ä h r e n d deren Engel geschrieben hat, schon vorüber sind und historische Ruhe angenommen haben. Die Bildnisse und Karten haben geradezu künstlerischen Wert. Das ist ja vom Verlage Westermann nicht anders zu erwarten.

Der Krieg 1914 in Wort und Bild. Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. Jede Woche ein Heft zu 30 Pfennig.

In ganz anderer Weise wie die Kriegs-Chronik und das Tagebuch von Engel ist Bongs Werk: Der Krieg 1914 in Wort und Bild angelegt. 15 Hefte haben mir bis jetzt vorgelegen. Der erste Teil einer jeden Nummer behandelt die eigentliche Kriegsgeschichte, den Krieg zu Lande, zu Wasser und in den Lüften. Der zweite Teil bringt Einzeldarstellungen. Den ersten Teil hat im wesentlichen Wilhelm v. Massow übernommen. Der westliche und der östliche Kriegsschauplatz finden in fachmännischer Zuverlässigkeit und fesselnder Schilderung ihre zusammenhängende Darstellung, die bei dem spärlich fließenden amtlichen Material nicht ganz leicht zu geben ist, aber dem großen Geschick Massow sich fügt.

Im zweiten Teile haben wir eine Fülle von Einzeldarstellungen. Aus diesen hebe ich als besonders fesselnd hervor die Eroberung Antwerpens und die Befestigungskunst auf dem heutigen Schlachtfelde von Oberstleutnant H. Frobenius, U 9 bohrt drei englische Panzerkreuzer in den Grund von Graf Ernst zu Reventlow, Vernichtung einer englischen Kavalleriebrigade von Freiherrn von Dincklage-Campe.

Ebenso fesselnd sind die Aufsätze „Deutsche Kriegslist an der Yser", „Nächtliche Attacke französischer Dragoner auf einen Flugzeugpark", „Gebirgskämpfe im Kaukasus zwischen türkischer und russischer Infanterie", „Die Besetzung von Lodz", „Musik im Schützengraben", „Mißglückter Vorstoß der Engländer in die deutsche Bucht", „Vor den Toren Warschaus". Die Hefte sind reich, fast überreich mit ganz vortrefflichen Illustrationen geschmückt. Jedem Heft ist eine doppelseitige farbige Kunstbeilage beigegeben. Die letzten Hefte haben Georg Koch, Fritz Neumann, Anton Hoffmann und Professor C. Salzmann geschmückt. Außerdem seien als mitarbeitende Künstler genannt P. Halke, Willy Stöwer, E. Zimmer, H. R. Schulze, Wilhelm Malchin, M. Frost, K. Pippich, A. Heyer, T. S. Orf, A. Dressel genannt. Die Karten, die den Heften beigegeben sind, zeichnen sich durch die plastische Darstellung der Höhenlagen aus. — Zu alle dem, was ich schon aufgeführt habe, kommt noch eine Gratisbeilage hinzu: Ein Kriegskalender und Kriegsdepeschen nach den amtlichen Berichten, der herausnehmbar ist und uns als kurzer Führer zu guter Übersicht über das Ganze dienen kann. Man sieht, daß geradezu Erstaunliches für wenig Geld hier geboten wird.

Eigenbrodt, A., Bismarck und seine Zeit. Streifzüge, Betrachtungen und Untersuchungen. Leipzig 1912. Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung (Theodor Weicher). VII u. 375 S. 5 M.

Das Buch will nicht die deutsche und preußische Geschichte des vorigen Jahrhunderts oder den Lebensgang Bismarcks bis in seine Einzelheiten hinein darlegen. Streifzüge, Betrachtungen und Untersuchungen sollen Bismarck in einzelnen Lagen seines vielbewegten Lebens zur Anschauung bringen, wie er als Kämpfer und Angegriffener zur Umwelt steht; der eingeflochtene Lebenslauf soll dem Zwecke dienen, für die Betrachtungen einen gewissen Mittel- und Anhaltspunkt zu gewähren. — An das Geburtsjahr Bismarcks knüpft Verfasser einen Streifzug an, der uns Napoleon den Großen in seinen Taten, seinen Fehlern und seiner zum Teil geistigen Verwandtschaft mit Bismarck vorführt. Daran schließt sich an eine geschichtliche Betrachtung über Friedrich Wilhelm III. Es folgt eine Streifwanderung durch Bismarcks Leben. Dann werden Wilhelm I., Friedrich III., Louis Napoleon, die Bundesfürsten und die Nation behandelt. Es folgt eine Untersuchung und Wertung der Bismarckschen Gedanken und Erinnerungen. Den Schluß bilden zwei Sonderuntersuchungen über Friedrich Wilhelm IV. und Bismarck während des Krimkrieges und über Bismarck und den Kronprinzen in der Kaiserfrage. — Die Art, wie der Verfasser Bismarck behandelt, ist gründlich und vorsichtig. Er sucht Bismarck nachzufühlen und ihm nachzudenken und seine Staatskunst zu verstehen, in der seine Meisterschaft sich zeigte, und er kommt zu dem Ergebnis, daß diese sich offenbarte in der Kunst, das Notwendige nicht zu unterlassen und das Verkehrte nicht zu tun. Dabei blickt er auf Bismarcks Vorgänger, die stark im Unterlassen gewesen seien, während Bismarcks Nachfolger auf dem Gebiete des falschen Handels Lorbeeren auf Lorbeeren geerntet hätten. Es ist dieses Urteil vielleicht etwas scharf, aber je tiefer man sich in Bismarcks Denken und Handeln versenkt, um so mehr wird man inne, wie groß seine Kunst den Staat zu lenken, und wie bescheiden zugleich die Selbsterkenntnis Bismarckscher Politik war, die in einem seiner packenden Worte sich äußert, das Eigenbrodt gleichsam als Leitgedanken seinem Buche vorausstellt: „Der Staatsmann kann nie selber etwas schaffen, er kann nur abwarten und lauschen, bis er den Schritt Gottes durch die Ereignisse hallen hört; dann vorzuspringen und den Zipfel seines Mantels zu fassen, das ist alles." Wer unter diesem Gesichtspunkte Bismarcks Leben und Schaffen, wie es der Verfasser tut, betrachtet, geht den richtigen Weg, von dem aus er auf den richtigen Weg gelangt, auch die Geschichte unserer Zeit *sine ira et studio* zu verstehen.

von Sell, Sophie Charlotte, Fürst Bismarcks Frau. Lebensbild. Berlin 1914. Trowitzsch und Sohn. VIII u. 252 S. geb. 6 M.

Wer zu Bismarcks hundertjährigem Geburtstage sich und seinem Hause eine rechte Geburtstagsfreude machen will, der kaufe sich dieses Buch; es wird einen Segen verbreiten über sein Heim, wie wenige Bücher es sonst vermögen.

Wir bekommen hier ein Familiengemälde, geweiht durch tiefinnige Gattenliebe und Einheit des Sinnes und der Empfindungen, wie wir es an den Stätten, wo das Genie zu Hause ist, selten oder, ich glaube sagen zu dürfen, niemals in dieser Vollkommenheit wieder finden.

Wir bekommen ferner ein Bild des Menschen Bismarck, wie es in so kurzen und klar ausgeprägten Strichen anderswo uns kaum gezeichnet ist.

Wir erhalten schließlich das Bild einer deutschen Frau, die viel zu wenigen bekannt geworden ist und die den meisten, welche Bismarck kennen, so fern steht, daß man den seltsamsten und schiefsten Urteilen begegnet, über die man nur in mitleidiges Staunen geraten muß.

Viele Frauen verschwinden nicht gern in der Öffentlichkeit; sehr oft benehmen sie sich, als ob sie, und nicht der Ehemann die bedeutenden seien; sie drängen sich vor, ungerufen und dreist, und fallen auch wohl unangenehm auf.

Wie steht Johanna von Bismarck diesen Frauen so weltenfern. Ein Beispiel für viele! In Kissingen war sie in großem Format für ihre Kinder photographiert; die Platte ließ sie sofort vernichten, weil „sie nicht in dem Photographenfenster breit ausstehen mochte". Und politisieren tat sie gar nicht, las wenig Zeitungen, und sie hat niemals einer Parlamentsrede ihres Mannes beigewohnt. Welcher Gegensatz zu den Beamtenfrauen und Parlamentariergattinnen, die auf der Tribüne voll Bewunderung thronen, wenn ihr Ehegesponst auch nur ein paar Worte spricht, die etwa den Wert jener Statistenrede haben: „Die Pferde sind gesattelt."

Von der ländlichen Beschaulichkeit in Reinfeld über Schönhausen und Frankfurt a. M. bis zum Weltregiment begleitet diese auserlesene Frau ihren Mann durch alle Fährnisse des politischen Lebens, mit einer Kraft und Ruhe, die bewundernswert ist. Das und vieles andere erfahren wir aus dem Buche; dabei auch manches Neue an mündlichen Überlieferungen, aus denen Sophie Charlotte von Sell geschöpft hat, und an Briefen, die deshalb so anziehend sind, weil Bismarcks Braut und Gattin in einer Art zu schreiben versteht, die dem Stil des Mannes gleicht. Hat sie diese Kunst von Hause mitgebracht oder hat sie sich unbewußt dieser schönen Kunst des großen Mannes angeglichen? Oder ist beides der Fall? Führte ein gütiges Geschick hier Kunst zu Kunst?

Also ein treffliches Buch, für das der Verfasserin auch deshalb aufrichtige Anerkennung zu zollen ist, weil sie bescheiden zurücktritt und gerade dadurch die Schönheit erzählender Form und geschickte Gliederung zur vollen Geltung kommen läßt. Diese Zurückhaltung kommt dem Buche sehr zu statten und auch der Verfasserin, die man unwillkürlich mit in die Verehrung einschließt, von welcher man durch das Buch für Bismarcks Frau erfüllt wird.

Augst, Richard, Bismarck und Leopold von Gerlach, ihre persönlichen Beziehungen und deren Zusammenhang mit ihren politischen Anschauungen. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. VII u. 108 S. geh. 3 M.

Eine sehr fleißige und zuverlässige Arbeit, die sich im wesentlichen gründet auf den Briefwechsel Bismarcks und des Generals Leop. v. Gerlach, den Denkwürdigkeiten Gerlachs sowie Bismarcks Gedanken und Erinnerungen. Wer es nicht schon weiß, kann aus diesem Büchlein quellenmäßig erfahren, wie Bismarck schon in seinen jungen Jahren, als er die politische Bühne betrat, Herr seiner selbst und niemals Diener anderer war, und daß er sich nur Gott und seinem Könige und niemand anders unterwarf. Vor allem wird man aus diesem

Buche erkennen, daß, wenn Bismarck auch zur konservativen Partei sich hielt, er doch in keinem Augenblick seines Wirkens dem Fraktionsgeist sich opferte, weder religiös noch politisch. Er trat eben als staatsmännischer Künstler hinein in die politische Welt. Und der wahre Künstler — das wissen wir ja — steht immer auf einer höheren Warte, als auf den Zinnen der Partei. Das sagt uns auch das Buch von R. Augst. Glücklicherweise wird der Wert des sehr gründlichen und von gediegenem Urteil erfüllten Buches dadurch nicht beeinträchtigt, daß es die Neuausgabe der Gerlachschen Briefe von Horst Kohl nicht benutzt hat, sondern die unzuverlässige Ausgabe des Briefwechsels (Hertz).

Berlin. A. Matthias.

Matthias, Adolf, Bismarck, sein Leben und sein Werk. Mit vier Bildnissen. München 1915. C. H. Beck. 8°. VIII u. 458 S. In Leinwand 5 M., in Liebh. Halbfranz. 7,50 M.

Die 100. Wiederkehr von Bismarcks Geburtstag steht nahe bevor. Von großen Kundgebungen und Ehrungen seines großen Kanzlers wird das deutsche Volk angesichts der schweren Kriegslage, in der wir uns befinden, absehen, — und war er doch selbst auch innerlich nie ein Freund von lauten Festen und Huldigungen. Um so mehr aber wird der Einzelne das Bedürfnis fühlen, sich in dankbarer Erinnerung an das, was Bismarck geleistet hat, von neuem die Größe seines Lebenswerks vor Augen zu stellen und den Werdegang seiner Persönlichkeit sich von neuem zu vergegenwärtigen. Dazu bietet das soeben erschienene Buch von Ad. Matthias eine vortreffliche Anleitung. Wir kennen ihn aus seinen zahlreichen pädagogischen Schriften und Abhandlungen, den Aufsätzen aus Schule, Unterricht und Erziehung (darunter eine Gedächtnisrede auf Bismarck aus dem Jahre 1899), seiner Praktischen Pädagogik, dem Buche „Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin?“ dann den weiteren „Wie werden wir Kinder des Glückes?“ und seinen „Kriegserinnerungen“ aus der Werdezeit von Kaiser und Reich; wir kennen seine Kunst des Erzählens, die frische und volkstümliche Darstellung, in der er mit der Klarheit der Auffassung und Entwicklung ein warmfühlendes Herz verbindet und einen Humor, wie er auch Bismarck in so schöner Weise eigen war.

Alle diese Eigenschaften vereinigt auch in sich das vorliegende neueste Werk des Verfassers. Er hat an die fünfzig Jahre innerlich mit Bismarck gelebt, ihn begleitet auf dem Wege, auf dem er mit Blut und Eisen Deutschlands Einheit schuf, und sich zu vollem Verständnis der Persönlichkeit auch versenkt in seinen Entwicklungsgang von früher Jugend, sein Glaubensleben, seinen Familiensinn und sein Heimatsgefühl. Eine zahlreiche Menge von Biographien des großen Kanzlers ist ja schon erschienen, neue jetzt aus Anlaß seines 100. Geburtstags, so eine von Gustav Frenssen im epischen Hexameter, und eine gibt Alfred Funke in 32 Lieferungen heraus. In der vorliegenden von Matthias haben wir ein Volksbuch im besten Sinne des Wortes, nicht zu knapp und nicht zu ausführlich, ohne kritischen Apparat, aber im einzelnen belegt durch Prachstellen aus Bismarcks Briefen und Reden, objektiv, aber in unmittelbarer Frische des zum Teil selbst Miterlebten, mit innerer Wärme und Begeisterung geschrieben, und in seiner Form echt populär, bis ins einzelne jedem verständlich und fesselnd für Männer und

Frauen, Jungfrauen und Jünglinge, so daß das Buch ein Anrecht darauf hat, ein deutsches Volks- und Familienbuch zu werden. Beseelen doch — das fühlen wir gar wohltuend beim Lesen — den Verfasser selbst die Eigenschaften, die Bismarck gleichsam als Erbgut seinem Volke hinterlassen: Vaterlandsliebe, Fürstentreue und Frömmigkeit.

Sehr fesselnd ist es, in diesem Buche des großen Mannes Werden und Wirken zu verfolgen, wie er allmählich immer einflußreicher und bedeutungsvoller hervortritt, bis er endlich in überragender Größe dasteht als der „staatenbildende, weltbeherrschende Genius", der nun unter uns und in uns fortwirkt als selbstbewußte, denkende und handelnde schöpferische Kraft, als mächtiges Staatsgefühl, das selbst seine erbittertsten Feinde unter den Reichsgedanken, den er geschaffen, gezwungen hat, und als felsenfester Glaube an die Macht und Größe des deutschen Vaterlandes (S. 457). Man mag gern danach Bismarcks Werdegang vergleichen mit den herrlichen Gedichten Goethes „Gesang der Geister über den Wassern" und „Mahomets Gesang". Mit dem Behagen, das ihn Zeit seines Lebens zur Natur zog, tummelte er sich als Kind zu Kniephof in Garten und Feld und wurde stark an körperlicher Gesundheit und Geistesfrische. Dann in der Schule „ein Junge wie alle Jungen" mit all den Freuden und Sorgen der Jugend. Danach sehen wir den Studenten und jungen Beamten in Sturm und Drang, in Irrungen und Wirrungen, den „tollen Landjunker", der Vorgesetzte nie hatte ertragen können, seine erste Verlobung und Entlobung. In den letzten Zeiten von Kniephof aber und den ersten in Schönhausen zeigten sich tief in seinem innersten Wesen geistige Vorgäne im Keimen, die nun bald zu kräftiger Reife gedeihen sollten. Es nahte die Stunde, wo diese Kraft den Anker auswarf, um festen Grund zu fassen im schützenden Glauben und in schützender Heimat, um von dort auszuziehen zu politischer Arbeit, deren Endziel des preußischen Staates Stärke und des deutschen Vaterlandes Einheit sein sollte (S. 56). In der Zeit, da seine politische Entwicklung anhebt, ist seine innere Entwicklung beendet; er bleibt von nun an in seinen menschlichen Zügen derselbe. Es kommen dann des Parlamentariers erste Kundgebungen von 1847 an, darauf stetig wachsend sein parlamentarisches Wirken, seine politische Tätigkeit und sein Einfluß nach innen und nach außen, schwere Zeiten und Kämpfe, Hindernisse und Hemmnisse, auch bittere Enttäuschungen, aber daneben die Wucht seiner Reden und ins Riesengroße wachsend die Erfolge in dem treuen Zusammenwirken mit seinem König und Herrn. Doch gerade auf diese so lebensvoll vor unseren Augen sich entwickelnde Zunahme an Einfluß, Macht und Größe kann ich des Raumes wegen leider hier nicht näher eingehen. Eingeflochten sind in dem Buch prächtige Proben aus den Briefen an seine Braut und aus seinen parlamentarischen Reden, die Entwicklung seines Glaubenslebens, schöne Partien zu seiner Charakteristik, wie S. 67 f., 73 f., 95 ff., 124 und sonst. Dann begegnen uns im Zusammenhang seine schönen und kraftvollen Worte, die zu geflügelten geworden sind, so „Setzen wir Deutschland so zu sagen in den Sattel! Reiten wird es schon können!" (S. 297), „Ein Appell an die Furcht findet in deutschen Herzen niemals ein Echo" (S. 308), „Wo der Mensch verzweifelt, lebt kein Gott" (S. 340), „Nach Canossa gehen wir nicht" (S. 359), „Sie werden genötigt sein, dem Staat ein paar Tropfen sozialen Öles im Rezept beizusetzen"

(S. 387), „Wir Deutsche fürchten Gott, aber sonst nichts in der Welt" und die nachfolgenden Worte S. 428 aus der großen Rede vom 6. Februar 1888 ebenso wie die vorausgehenden S. 427 über einen Volkskrieg, wenn wir angegriffen werden: „Dann wird das ganze Deutschland von der Memel bis zum Bodensee wie eine Pulvermine aufbrennen und von Gewehren starren, und es wird kein Feind wagen, mit diesem furor teutonicus, der sich bei dem Angriff entwickelt, es aufzunehmen." So ist es gekommen, wörtlich wie Bismarck es vorausgesagt, und „sein Geist ist aus dem Sachsenwalde erwacht", um uns mit Gottes Hilfe zum Sieg auch in dem gegenwärtigen schweren Kriege zu führen. Als König Wilhelm 1870 Mitte Juli durch Göttingen kam und Begeisterung ihn umtoste (Matthias war auch dabei) und Rufe der Studenten: „Krieg, Majestät, wir wollen Krieg" erschallten, da sagte er unter ernstem Lächeln: „Mit solcher Begeisterung müssen wir siegen" (S. 327). Dasselbe hat mancher, der bedenklich war, zu Anfang des jetzigen Krieges gedacht und gesagt. Gott gebe denselben Erfolg!

Die Ausstattung des Buches ist, wie bei allen aus dem Beckschen Verlage, vornehm und schön. Vier Bildnisse Bismarcks schmücken es: Bismarck am Bundesratstisch in der Reichstagssitzung vom 6. Februar 1888, nach dem Gemälde von Anton v. Werner (als Titelbild), Bismarck als Bundestagsgesandter und im Jahre 1871 nach Photographien, und endlich in den neunziger Jahren nach dem Gemälde von Franz v. Lenbach.

So sei diese schöne Biographie auch unseren Lehrern und den Schülern der oberen Klassen auf das wärmste empfohlen. Und wenn die Primaner einmal einen Aufsatz liefern, in dem sie auf Grund dieses Buches Bismarcks Werden, Leben und Wirken nach den oben genannten Gedichten von Goethe darstellen, so wird das um so mehr zu rechter Vertiefung in das Werk beitragen.

Kassel. Fr. Heußner.

Schoy, Karl, Vermischte Aufgaben der mathematischen Geographie und sphärischen Astronomie mit vollständigen Lösungen. Zum Gebrauch für den Unterricht an höheren Schulen sowie beim Selbststudium. Mit 24 Figuren auf einer Tafel. Hamburg 1913. Henri Grand. 89 S. 4,40 M.

Der Grundgedanke dessen, was von der Reformbewegung auf dem Gebiete des mathematischen Unterrichts an höheren Schulen angestrebt wird, läßt sich kurz dahin zusammenfassen: Der mathematische Unterricht muß aus der Isoliertheit, in der er sich bisher vielfach befunden hat, befreit werden, er soll dem Schüler nicht bloß ein tiefes Verständnis und Beherrschen der mathematischen Theorie bringen, sondern soll ihm die lebendige Überzeugung von der Bedeutung der Mathematik als Werkzeug der Naturerkenntnis und der Beherrschung der ganzen modernen Kultur vermitteln. Das aber kann nur ein Unterrichtsbetrieb leisten, der die mathematischen Probleme nicht nur als solche behandelt — wie es bisher meistens des Fall war — sondern, der sie soviel als möglich in Beziehung zu den Erscheinungen der umgebenden Welt setzt, der also die Anwendungen in ausgiebigem Maße pflegt. Zu einer derartigen Behandlungsweise eignet sich aber innerhalb der mathematischen Fächer besonders die Trigonometrie mit der

sphärischen Trigonometrie in ihren reizvollen Anwendungen auf Astronomie und Nautik.

Für eine sorgsamere Pflege dieses Gebietes, welches bisher auf den höheren Schulen nur in bescheidenem Umfang bearbeitet wird, liefert der Verfasser in der vorliegenden Aufgabensammlung wertvolles Material. Mit großem Fleiß sind hier aus den verschiedensten Quellen Aufgaben zusammengetragen und in fünf Abschnitten zusammengestellt. Der I. Abschnitt enthält Aufgaben über Polbestimmungen, der II. solche, bei deren Lösung Hyperbelfunktionen benutzt sind. Im III. Abschnitt werden Aufgaben über sphärische Maxima und Minima, im IV. solche über Bestimmen der Sonnendeklination auf gnomischem Wege behandelt, während im V. geometrische Örter betrachtet werden. Alle Aufgaben sind mit vollständigen Lösungen, z. T. mit mehreren versehen. Zahlreiche geschichtliche Bemerkungen und Literaturangaben erhöhen noch den Wert der Sammlung.

Buurmans kurze Repetitorien für das Einjährig-Freiwilligen-Examen. Herausgegeben von Ulrich Buurman. Siebentes Bändchen. Das Wichtigste aus der mathematischen, physischen und politischen Geographie. Fünfte Auflage. 82 S. Neuntes Bändchen. Physik. Zweite Auflage. 70 S. Leipzig 1913 u. 1912. Rengersche Buchhandlung. geb. je 1,50 M.

Die Bändchen der Buurmanschen Sammlung sind für solche Schüler bestimmt, die sich für die Einjährig-Freiwilligen-Prüfung vorbereiten wollen. Sie setzen einen regelrechten Unterricht voraus, da sie dem Schüler nur den notwendigen Lernstoff darbieten. Dieser Stoff ist in den beiden vorliegenden Bändchen mit Sorgfalt und Sachkenntnis für den vorliegenden Zweck ausgewählt, in einer übersichtlichen, die Einprägung erleichternden Weise gegliedert und in einer einfachen und klaren Sprache dargestellt. In dem Bändchen über Physik sind nicht nur die nach der Wehrordnung für das Examen in Betracht kommenden Gebiete Mechanik, Wärmelehre, Magnetismus und Elektrizität, sondern auch die wichtigsten Erscheinungen aus Akustik und Optik behandelt.

Die Bändchen dürften sich für ihre Zwecke als recht brauchbar erweisen.

Belgard. Albert Salow.

Die Kultur der Gegenwart. Dritter Teil, dritte Abteilung. Zweiter Band: Chemie und allgemeine Kristallographie. Mit 53 Abbildungen. Leipzig 1913. B. G. Teubner. 663 S. geb. 20 M.

Eine Anzahl Gelehrter von klingendem Namen haben sich vereint, um ein Abbild der Chemie und der Kristallographie in ihrer gegenwärtigen Gestaltung wiederzugeben. Bei der Vielseitigkeit dieses umfassenden Gebietes kann selbstverständlich keine Abteilung desselben einen Anspruch auf Vollständigkeit machen. Die Verfasser der einzelnen Abschnitte haben sich deshalb begnügt, eine kurze Geschichte ihres Spezialgebietes voran zu schicken, um sodann die Probleme desselben aufzurollen. In jedem Abschnitt erfährt der Leser, wie weit die letzteren gelöst worden sind und welche Lösungen noch ausstehen. Die jedem Abschnitt beigefügte Literaturangabe ist eine derart vollständige, daß die Möglichkeit einer selbständigen Weiterführung dadurch verbürgt wird.

Der Chemie sind acht Abschnitte gewidmet. In den beiden ersten hat der Redakteur des ganzen Werkes: E. v. Meyer (Dresden) die Geschichte der Chemie gegeben. Mit Vorliebe verweilt er bei den zwei Begründern der unorganischen und der organischen Chemie, bei Berzelius und Liebig. Von den neueren werden vor allem Mendelejeff, der Urheber des periodischen Systems der Elemente, Kekule und vant'Hoff, als Schöpfer der Strukturchemie, ausführlicher gewürdigt. Um Wiederholungen zu vermeiden, muß E. v. Meyer die eingehendere Würdigung der sonstigen Führer den Spezialabteilungen überlassen.

Die allgemeine anorganische und organische Chemie sind im dritten Abschnitt, dem anorganischen Teile, von Engler und Wöhler, im vierten organischen Abschnitt von Wallach bearbeitet.

Engler und Wöhler besprechen nacheinander die acht Gruppen des periodischen Systems und ihre gegenseitigen Beziehungen. In der Einleitung werden die Grundbegriffe und die allgemeinen Gesetze der chemischen Verbindungen klargelegt, wie das Gesetz von der Massenwirkung, die Dissoziationstheorie, die Begriffe von Atom und Molekül, von Gel und Katalyse, sowie die Arten der Analyse angedeutet. In dem speziellen Teile erfahren einige neuen Gebiete eine ausführlichere Behandlung, z. B. die Edelgase und die radioaktiven Körper, die Stickstoffchemie, die seltenen Erden und die Platinmetalle.

Wie die unorganische, so wird auch die organische Chemie mit einem theoretischen Teile eingeleitet, der die Analyse, die Molekulargewichtsbestimmung und die Konstitution der organischen Verbindungen mit der Lehre von der Atomverkettung umfaßt, um sodann zur Synthese der organischen Verbindungen überzugehen. Als Höhepunkt der letzteren gilt die Herstellung der Polypeptide von E. Fischer. Diese geben zugleich ein Bindeglied für die Anknüpfung der physiologischen Chemie und der Arzneimittelsynthese. An diese reiht Wallach einen kurzen Ausblick der chemischen Großindustrie, soweit dieselbe auf der Herstellung organischer Verbindungen begründet ist.

Die physikalische Chemie, welche sich in kurzer Zeit zu dem Range einer eigenen Wissenschaft ausgestaltet hat, ist in dem fünften Abschnitt von Luther, Le Blanc und Nernst bearbeitet worden.

Im ersten Teile entwickelt Luther die Beziehungen zwischen physikalischen und chemischen Eigenschaften und im dritten Teile die Photochemie. Der zweite Teil, die Verwandtschaftslehre und Thermochemie, entstammt der Feder von Nernst und der vierte Teil, die Elektrochemie, ist von Le Blanc bearbeitet. Manche Gebiete, welche in der Geschichte der Chemie und in der allgemeinen Chemie bereits berührt wurden, finden hier eine ausführlichere Begründung. Ausführlich geht Luther auf die Erweiterung der kinetischen Theorie durch van der Waals ein und auf einige spezielle Ergebnisse derselben, wie die des konstitutiven Einflusses des Siedepunktes auf die Dielektrizitätskonstante und ihren Zusammenhang mit der dissoziierenden Kraft und auf den osmotischen Druck.

Nernst erläutert die Anwendung des ersten und zweiten Wärmesatzes auf chemische Prozesse. Durch das neue Wärmetheorem von Nernst werden, wie Nernst nachweist, die Meßbedingungen von Wärme und chemischer Kraft klargelegt.

In der Photochemie werden die engen Beziehungen optischer und chemischer Eigenschaften von Luther besprochen. Sie führen, wie wir wissen, zu der Strahlungs- und Elektronentheorie, dem Glanzpunkt moderner experimenteller Erforschung. Ein eigenes Gebiet bildet die Beziehung zwischen Farbe und Fluoreszenz mit der stofflichen Zusammensetzung des Körpers, sowie die merkwürdige Photoklase, d. h. die Bedeutung eines Katalysators auf Lichtwirkungen. Zum Schlusse erörtert Luther eine Anzahl noch ungelöster Probleme, wie die Einwirkungen des Lichtes auf Silberverbindungen, auf das Chlorophyll, auf das tierische Auge und endlich die wichtigste Aufgabe der Zukunft, die Ausnutzung der Energie. der Sonnenstrahlung für unser Wirtschaftsleben. Im vierten Teile, der Elektrochemie, läßt Le Blanc die historische Entwicklung dieses Zweiges an uns vorüberziehen. Er verweilt mit Vorliebe bei den Arbeiten von Faraday und Hittorf, deren Wert erst voll erkannt wurde, nachdem v. Hoff und Arrhenius ihre Theorie der Lösungen resp. der Dissoziation ausgebildet hatten. Ihnen schloß sich Nernst mit seiner osmotischen Theorie der galvanischen Elemente an. Durch die Ausbildung der Strahlungslehre und der Lehre von der Radioaktivität sind die chemischen Erscheinungen mit der Elektronenlehre so eng verknüpft worden, daß man wohl die ganze Chemie als Elektrochemie bezeichnet hat.

Im sechsten Abschnitt entwickelt Kossel die Beziehungen der Chemie zur Physiologie. Nacheinander werden diese Beziehungen zur Struktur der Organismen zu den Lebenserscheinungen und zur speziellen Physiologie erörtert. In sehr gedrängter Weise werden die neuesten Forschungen über die Zusammensetzung des Protoplasmas und der von ihm umhüllten Zellenelemente erörtert, insbesondere die natürlichen und künstlichen Synthesen der biochemischen Verbindungen. Eine ausführliche Besprechung wird den Fermenten gewidmet und der Hormone gedacht, jener Stoffe, welche als Reizmittel eine früher ungeahnte Rolle im Leben der Organismen spielen.

Gewissermaßen als Fortsetzung dieses Kapitels kann man den siebenten Abschnitt, „den Beziehungen der Chemie zum Ackerbau“ von Kellner und Immendorff betrachten. Die wahre Zusammensetzung des Bodens zu ergründen, wie sie für den Landwirt notwendig erscheint, ist eine Aufgabe, an welcher seit Liebig ununterbrochen mit großem Erfolge gearbeitet worden ist. Auf die neuesten Forschungen und technischen Hilfsmittel für die Assimilation des Stickstoffes gehen die Verfasser sehr ausführlich ein, desgl. auf das schwierige Gebiet der Düngungslehre. Mit Recht betonen die Verfasser, in welchem Grade heute die so lange rein empirische Landwirtschaft von wissenschaftlichen Methoden beeinflußt wird. Mit einer kurzen Darstellung über die Ernährung der Nutztiere schließt das interessante Kapitel. Am Schlusse des Buches werden im achten Abschnitt auch die übrigen chemischen Großgewerbe von der berufenen Feder von O. Witt besprochen als „Wechselwirkungen zwischen der chemischen Forschung und der chemischen Technik“.

In geistvoller Weihe entwickelt Witt die gegenseitige Beeinflussung von Wissenschaft und Technik, welche vornehmlich in der organischen Chemie zur Geltung gekommen ist. Er weist auf die große Bedeutung der chemischen Technik für die Ökonomie der Menschheit hin, nicht minder auch auf den ethischen Wert dieses Zusammenwirkens von Forschung und Technik.

Dem Bande über Chemie ist noch ein Anhang der allgemeinen Kristallographie und Mineralogie von F. Rinne zugefügt worden, ohne indessen auf spezielle mineralogische Ergebnisse einzugehen. Im ersten Kapitel werden wir über den Aufbau der festen und flüssigen Kristalle durch die sogen. Raumgitter orientiert, die Überführung von kristallinischen in amorphe Körper besprochen und die Bildung der Kristalle aus ihren Keimen, mit einem Einblick auf die geologischen Verhältnisse erörtert. Es folgen nun die Kapitel über die physikalische und chemische Kristallographie, sowie über die Beziehungen zwischen dem physikalischen und chemischen Wesen der Kristalle.

Ein guter Gedanke ist die Zugabe eines Artikels, welcher die Hilfsmittel der Beobachtung bei der Erforschung der Mineralien dem Leser näherbringt und die engen Beziehungen zwischen Mineralogie und Geologie eingehend erläutert.

Den Schluß bildet ein Kapitel über Poly-Isomorphie, über Morphotropismus und das Gesetz von der größten geometrischen Stabilität kristallisierter Körper. Bei der Herausgabe dieses chemisch-kristallographischen Bandes war natürlich nicht daran gedacht worden, ein Handbuch für all die darin enthaltenen Gebteie zu schaffen. Der Leser sollte nur die Gesetzmäßigkeiten der einzelnen Disziplinen und ihren inneren Zusammenhang kennen lernen. Diese Aufgabe hat das Werk in ausgezeichneter Weise durchgeführt. Wer über das Buch hinaus in die einzelnen Disziplinen einzudringen wünscht, findet, wie erwähnt, am Schlusse jeder Abteilung ein ausreichendes Verzeichnis der maßgebenden Lehrbücher und Zeitschriften angegeben.

Posen. B. Mendelsohn.

Most, Karl, und **Elsaesser, Otto,** Physik und Chemie für die Unterstufe höherer Lehranstalten, gegründet auf Schülerübungen. Physik. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 134 S. geb. 1,40 M.

Lehrbücher, welche den physikalischen Unterricht ganz oder fast ganz auf Schülerübungen gründen wollen, gehören einstweilen zu den Seltenheiten. Daher haben die Verfasser sich eine entschieden dankenswerte Aufgabe gestellt. Als Vorzug ihres Standpunktes muß von vornherein anerkannt werden, daß sie den Grundsatz des Übungsunterrichts nicht überspannen; weisen sie doch auf demonstrierende Ergänzungen des Lehrers hin, wie sie auch die Benutzung eines Lehrbuches neben der ihres Leitfadens zugestehen.

Ganz ohne Zweifel ist das vorliegende Übungsbuch aus sehr mühevoller Arbeit hervorgegangen. Der auf 100 Seiten dargebotene Übungsstoff ist erstaunlich reichhaltig, und auch der angeschlossene Lernstoff drängt auf seinen 25 Seiten eine Fülle des Theoretischen zusammen. Die Frage ist nur, ob mit solchem Überreichtum Lehrern und Schülern gedient ist. Nach meinem Dafürhalten wird aus dem Inhalt des Buches selbst von der besten Schülergeneration ein beträchtlicher Teil übergangen werden müssen, so lange es sich um eine gründliche Durcharbeitung und nicht um ein flüchtiges Durchpeitschen handeln soll. Und wenn die Verfasser aussagen, daß nach ihren bisherigen praktischen Erfahrungen jede „Übung" von einem „normalen" Jahrgang in einer Doppelstunde bewältigt werden kann, so wird die Begeisterung für das eingeschlagene Verfahren ihnen eine übernormale beflügelnde Spannkraft eingegeben haben.

Über Einzelheiten wird man verschieden urteilen können. So muß auffallen, daß die Dichtebestimmungen, die bei den Schülerübungen einen breiten Raum einzunehmen pflegen, hier stark zurücktreten. Dagegen sind Fragen über Kräfte, die in einem Punkt angreifen, den Schwerpunkt, die Standfestigkeit und die Bewegungsvorgänge zahlreicher als üblich behandelt. Daß bei den Versuchen mit der Rolle die Reibung nicht ausgeglichen wird, dürfte die zugehörigen Ergebnisse recht unbefriedigend machen. Dem Satz vom Kräfteparallelogramm wird die herkömmliche Wichtigkeit beigemessen; doch will mir scheinen, daß das Herkommen hier übertreibt. Und ob es zweckmäßig ist, so viele qualitative Versuche den Händen der Schüler zu überlassen, kann ebenfalls bezweifelt werden.

Aber wozu sich bei Kleinigkeiten aufhalten. Der Gedanke des Arbeitunterrichts ist von den Verfassern jedenfalls streng durchgeführt; und daß der ganze Lehrinhalt der physikalischen Unterstufe nach dem gleichen Gesichtspunkt bearbeitet worden ist, die Fragen überall kurz und klar gestellt und die zahlreichen Versuche einfach und durchsichtig sind, bleibt sicher ein anerkennenswertes Verdienst.

Berlin. P. Johannesson.

Hertwig, R., Lehrbuch der Zoologie. 10. vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 588 Abbildungen im Text. Jena 1912. Gustav Fischer. XII und 675 S. 11,50 M., geb. 13,50 M.

Es ist überflüssig, ein so vorzügliches und so weit bekanntes Buch wie das vorliegende hier eingehender zu besprechen. Für diejenigen, die es bereits benutzen, genügt der Hinweis, daß das Buch nunmehr nach 21 Jahren in 10. Auflage erschienen ist und daß diese Neuauflage wieder alle die durch den Fortschritt der Wissenschaft notwendigen Verbesserungen bringt. Dabei ist besonders hervorzuheben, daß der Verfasser im Laufe der Jahre nicht nur die neuen Ergebnisse der Forschung in sein Buch aufgenommen, sondern den ganzen Stoff so durchgearbeitet hat, daß ein wesentliches Anwachsen des Umfanges vermieden worden ist. Gegenüber der 4. Auflage (1897), die mir vorliegt, zeigen die allgemeine und die spezielle Zoologie einen Zuwachs von nur je 20 Seiten. Gerade das Bestreben des Verfassers, den Stoff nach Möglichkeit zu beschränken und das Wichtige besonders hervorzuheben, macht das Buch zu einem Lehrbuch, wie es sich der Anfänger nicht besser wünschen kann, zumal die klare und angenehme Art der Darstellung dem sachlichen Werte entspricht. Denen also, die sich beruflich oder nur aus Neigung mit der Zoologie beschäftigen wollen, sei es ganz besonders zur Einführung in diese Wissenschaft empfohlen.

Simroth, H., Abriß der Biologie der Tiere. 3. vermehrte Auflage. 2 Teile. I. Entstehung und Weiterbildung der Tierwelt. Beziehungen zur organischen Natur. Mit 34 Abbildungen. 155 S. II. Beziehungen der Tiere zur organischen Natur. Mit 35 Abbildungen. 148 S. (Sammlung Göschen Nr. 131 und 654.) Berlin und Leipzig 1912. Göschensche Verlagshandlung. In Leinwand geb. jeder Band 0,90 M.

Auf kleinem Raum ist hier ein sehr umfangreiches Tatsachenmaterial in über-

sichtlicher Anordnung zusammengestellt. Möglich wurde dies nur durch eine sehr knappe Darstellung, die allerdings mitunter den Stil beeinträchtigt und die Lektüre erschwert. Hervorzuheben ist der Umstand, daß es sich nicht um eine bloße Kompilation, sondern um eine kritische Übersicht über das Gebiet handelt, und daß auch entsprechende Hinweise gemacht werden, wenn die Lückenhaftigkeit unserer Kenntnisse in irgendeiner Frage bekannt ist.

Rosen, R., Brutpflege und Elternfürsorge. Leipzig 1912. Th. Thomas. Mit 46 Abbildungen. 84 S. 1 M., geb. 1,60 M.

Es ist ein dankbares Thema, das der Verfasser hier behandelt. Der leitende Gedanke war, zu zeigen, daß besonders auch die sozialen Instinkte an der Ausgestaltung und Höherentwicklung der Tierwelt mitwirken. Die Darstellung ist ansprechend und wird durch eine Reihe instruktiver Abbildungen veranschaulicht.

Schleichert, F., Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Ein Hilfsbuch für den Lehrer beim botanischen Unterricht. 8. vermehrte und verbesserte Auflage. 81 Abbildungen im Text. Langensalza 1912. H. Beyer & Söhne. 4 M., geb. 5 M.

Die 7. Auflage des Buches ist von mir im IX. Jahrgang dieser Zeitschrift, S. 639, besprochen worden. Ich kann das gute Urteil hier nur wiederholen. Neu aufgenommen sind Versuche über herbstliche Laubverfärbung, Säureausscheidung der Wurzeln, Ernährung des Fettkrauts (*Pinguicula*), Hitzetod und Hitzelaubfall, ferner die Besprechung der reizempfindlichen Narben von *Mimulus luteus*. Eingehender besprochen werden die Einrichtungen zur Befreiung des Samens aus der Frucht und die Schutzeinrichtungen der Früchte gegen Tierfraß.

Hansen, A., Pflanzenphysiologie (Sammlung Göschen). Berlin und Leipzig 1912. Göschensche Verlagshandlung. Mit 43 Abbildungen. 154 S. In Leinwand geb. 0,90 M.

Das Büchlein gibt eine kurze Übersicht über das Gesamtgebiet der Pflanzenphysiologie. Der Stoff wird in folgenden Abschnitten behandelt: Ernährung (Photosynthese, Stoffwechsel), Transpiration, Wachstum, Bewegungserscheinungen, allgemeine Lebensbedingungen (Sauerstoffzutritt, Temperatur), Fortpflanzung.

Die Darstellung ist so gehalten, daß das Buch auch von Schülern der oberen Klassen verstanden werden kann.

Hamburg. W. Heering.

Voigt, A., Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen. 6. Aufl. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. V u. 327 S. 8°. geb. 3 M.

Voigts meisterhaftes Buch braucht man nicht mehr zu loben. Es verdient nur hervorgehoben zu werden, daß der Verfasser rastlos neue Beobachtungen sammelt und in seinem Buche niederlegt. Die Erfahrungen, die er und seine Mitarbeiter seit dem Erscheinen der letzten Auflage gemacht haben, kommen in der gründlichen Durcharbeitung zahlreicher Abschnitte zum Ausdruck. Daß einem solchen

Kenner wie Voigt so allbekannte Vögel wie Girlitz, Grünfink, Feldlerche immer noch Gelegenheit zu einer Menge von neuen Beobachtungen geben, bereitet dem Leser Freude und dient ihm zugleich als Ansporn, indem es die Erfahrung bestätigt, daß der Vogelfreund nicht weit zu gehen braucht, um Neues und immer wieder Neues zu finden. Der Buchschmuck, mit dem die neue Auflage ausgestattet ist, sollte künftig durch etwas Besseres ersetzt werden; der Verlag, der jede Buchanzeige künstlerisch zu schmücken weiß, wird hierfür leicht Rat wissen.

Schäff, Ernst, Unsere Singvögel. Stuttgart 1913. Strecker u. Schröder. XII u. 190 S. 8°. geh. 2,40 M., geb. 3 M.

In streng systematischer Anordnung schildert der Verfasser die Familie, die Unterfamilie, die Gattung und ihre Arten. Der Ton ist etwa der eines Lehrbuches, der Liebhaber wird das Persönliche vermissen und ihn etwas trocken finden; darum wird das Buch weniger für diesen, der ein lebendiges Bild des Vogels verlangt, als für den Wissenschaftler, dem mit genauen Angaben gedient ist, geeignet sein. Dem entspricht es, daß der Schwerpunkt auf den Text gelegt ist, die schwarzen Abbildungen im Text haben wohl nur insofern Wert, als sie die systematischen Merkmale verdeutlichen; ein Atlas wird neben dem Buche unentbehrlich sein. Der Gesang könnte besser verdeutlicht werden. Die Angabe: der Fitislaubvogel „singt eine getragene, allmählich sich etwas senkende Strophe von sehr ansprechendem Klang" ist ungefähr richtig, aber der Nichtkenner kann nichts damit anfangen.

O. Kleinschmidt, Die Singvögel der Heimat. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. X u. 108 S. 8°. geb. 5,40 M.

Pastor Kleinschmidts Buch will nicht allein von den Fachleuten benutzt werden, sondern ebenso viel von den zahlreichen Freunden naturwissenschaftlicher Beschäftigung. Dieser Bestimmung wird es in vollstem Maße gerecht. Da hier die Kenntnisse eines gediegenen Vogelkenners durch meisterhafte bildliche Darstellungen unterstützt werden, die wiederum durch eine hochausgebildete Technik zur Geltung gebracht werden, so dürfte das Buch alle verwandten Werke aus dem Felde schlagen. Wie zufrieden wir sein können, heute solche Abbildungen benutzen zu dürfen, wird uns erst so recht klar, wenn wir einen Vogelatlas vom Jahre 1900 daneben halten. Daß der Farbenton der Abbildungen hier und da noch nicht völlig befriedigt, dessen ist sich der Verfasser selber bewußt. Der Text, der die 86 Tafeln begleitet, ist knapp: zunächst eine hübsch geschriebene Charakteristik, die nur ein Vogelfreund liefern konnte, dann sehr übersichtliche kurze Angaben über Vorkommen, Größe, Gesang, Nahrung usw. Das Vorwort enthält unter anderem eine Anleitung zum Beobachten der Vögel. Hier sollte der Anfänger darauf hingewiesen werden, daß Aufzeichnungen an Ort und Stelle unerläßlich sind. Den Schluß bilden zwei Eiertafeln und eine Anzahl Abbildungen von Nestern nach Zeichnungen und Photographien. Wir können nur wünschen, daß Verleger und Herausgeber das Buch bald durch einen zweiten Band ergänzen, der die übrigen deutschen Vögel enthält.

Görlitz. Georg Klatt.

Böhm, Otto, Maßanalyse. Zweite verbesserte Auflage. Sammlung Göschen-Berlin und Leipzig 1912. 96 Seiten mit 14 Textfiguren. 0,80 M.

Maßanalytische Übungen sind bei den praktischen Arbeiten im Schullabora. torium schon seit längerer Zeit mit Recht beliebt. Daher sind auch neuerdings fast allen Büchern über chemische Analyse Abschnitte über Maßanalyse beigefügt worden. Unter den selbständigen Büchern über diesen Gegenstand hat sich das vorliegende eine schnelle Verbreitung errungen. Es liegt in verbesserter zweiter Auflage vor.

Die wichtigsten Methoden werden kurz und klar auseinandergesetzt. Bei den Oxydationsmethoden ist die in der organischen Chemie unentbehrliche Diazotierung nicht vergessen.

Das Büchlein, das ich schon oft in der Hand von Schülern gesehen habe, kann diesen angelegentlichst empfohlen werden.

Berlin. A. Born.

Scharf, O. und **Schroeder, Fr.,** Das Keulenschwingen in Wort und Bild für Vereine und Schule. Mit 5 Tafeln und 38 Textabbildungen. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 161 S. geb. 3,60 M.

Das allgemeine deutsche Turnfest des Jahres 1894 in Breslau hat der Wertschätzung und Verbreitung des Keulenschwingens dadurch freie Bahn geschaffen, daß die sächsischen Turner in einer großen Kreisvorführung Keulenübungen zeigten. Hierdurch wurden diese in Fachkreisen schnell bekannt und bürgerten sich im Vereins- und Schulturnen ein. Man erkannte bald den Wert des Keulenschwingens für das weibliche Geschlecht, und daher wuchs mit dem Aufblühen des Frauen- und Mädchenturnens die Vorliebe für die Keulen. Täuschen wir uns nicht, so hat in den letzten Jahren die Wertschätzung der Handkeulen, wie überhaupt der Handgeräte, etwas nachgelassen; und wenn nicht ihre Wertschätzung, so doch ihre Benutzung. Das hängt mit dem Wachstum der Spielbewegung und der steigenden Vorliebe für die volkstümlichen (leichtathletischen) Übungen zusammen. Dem Sport ist natürlich das Keulenschwingen, wie jede Massenübung oder nicht mechanisch meßbare Übung, ein Greuel, und der lieben Jugend, die Freiübungen ohne und mit Handgeräten nicht schätzt, ist das absprechende Urteil des Sports liebliche Musik.

Da erscheint zur rechten Zeit das Buch von Scharf und Schroeder, um die Fachlehrer erneut auf das Keulenschwingen hinzuweisen. Das Buch ist eigentlich eine zweite Auflage eines bereits 1894 erschienenen, ist aber so gründlich umgearbeitet und so reich vermehrt, daß es als neu gelten kann. Nach einer kurzen Einführung *in medias res* folgt der eigentliche Lehrgang in der Weise angeordnet, daß jedesmal ein grundlegender Schwung genau beschrieben wird, woran sich zu seiner Einübung Übungsgruppen anschließen. Auf diese Weise wird in 22 Abschnitten mit 31 Übungsgruppen die Schule des Keulenschwingens methodisch durchgenommen. Hieran schließen sich schwierigere Übungen und Übungsgruppen die sich bis zu den Mühlen und Schnecken steigern. Als Schluß bringt das Buch einige Beispiele für Verbindungen von Keulen- und Schrittübungen und für Frei-

übungen mit der Keule, die bis zum Werfen und Fangen der Keule führen. Diese einzelnen Beispiele genügen hier vollständig; denn wer sich die grundlegenden Schwünge fest und sicher angeeignet hat, wird sich leicht selbst weiterhelfen. Daher ist der erste, methodische Teil des Buches der wichtigste. Die Beschreibung der einzelnen Schwünge ist klar gegeben und leicht verständlich, der Aufbau der Übungen durchaus sachgemäß. Auf Einzelheiten, über die man andrer Meinung sein könnte, brauchen wir hier nicht einzugehen. Die Abbildungen kommen dem gedruckten Texte aufs glücklichste zu Hilfe. Somit kann das Buch als Einführung ins Keulenschwingen dem Schulturnlehrer wie auch dem Vereinsturnwart warm empfohlen werden.

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer** (Kriegsausgabe). Herausgeber: Jeannot Emil Freiherr von Grotthuß. Stuttgart. Greiner & Pfeiffer. Vierteljährlich (6 Hefte) 4,50 M., Einzelheft 0,80 M.

Aus dem Inhalt des zweiten Januar-, des ersten und zweiten Februar-Heftes: Zwei Welten. Von Hans von Kahlenberg. — Die innere Linie. Von Generalleutnant z. D. Baron von Ardenne. — Das Geheimnis des Kaisers. Von Nikolaus Kisban. — Was ersetzt uns den Krieg? Von Hans von Wolzogen. — Erziehung zum Staatsbürgertum. Von Karl Huber. — Städtische Kriegshilfe. Von Erwin Stein. — Die englischen Seeräuber und Amerika. — Deutschlands Überlegenheit zur Luft. — Uniform und Politik. Von Prof. Dr. Paul Knötel. — Das englische Chaos. — Joffre. — Deutsche Erziehung. — Kriegszüge durch die Wüste von Suez. — Schwarzsehers Glück und Ende. Von Marie Diers. — Wider den Kriegswucher! Von H. v. Gerlach. — Die deutschfeindliche Stimmung in Amerika. Von Wilhelm Müller. — Christus und der Krieg. — Das Seelenleben der Masse. Von Dr. Cl. Heiß. — Unser tägliches Brot. — Deutsche Pflicht in der Türkei. — Die Spur des Krieges im Antlitz der Erde. — Deutscher Idealismus. — Das gewinnende England. Von K. St. — Theater im Krieg. Von Hermann Kienzl. — Anton von Werner. Von Karl Storck. — Geschäft oder Geschichte? Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — Aslaug. Nacherzählt von Otto von der Mülbe. — Die russischen Grenzlande. Von Mantis. — An meinen Sohn Johannes. Von Matthias Claudius. — Seeteufel. Von Prof. Dr. Schulze. — Karl Gerok. Von Walther Nithack-Stahn. — Die „Rettung" Spittelers. Von Karl Storck. — Ein Schweizergruß zu Kaisers Geburtstag. — Wie Rußland in den Krieg ging. — England zu Hause. — Vom Zug der Toten. Von Karl Storck. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Kunstbeilagen. — Notenbeilage.

2. **Das Alumnat, Zeitschrift des Deutschen Alumnats-Vereins.** Herausgegeben von E. Horn und H. Preibisch. Jahrgang III. Nr. 8/9. Berlin und München. R. Oldenbourg. 12 M. fürs Jahr.

A. Abhandlungen. I. Die Pflege des guten Tones im Internat. Von August Graf v. Pestalozza. — II. Militarismus, Nationalitätsbewußtsein und Erziehung. Von E. Horn. — III. Ist die Erzieherfunktion von der Lehrerfunktion zu trennen? Von A. Graf v. Pestalozza. B. Berichte und Mitteilungen. 1. Aufnahme von Kindern in die Schule und in die Erziehungshäuser des Ehrlichschen Gestifts in Dresden. — 2. Jahresbericht der Lenderschen Lehranstalt zu Sasbach bei Achern (Großherzogtum Baden). — 3. Höhere Waldschule zu Kleinen. — 4. Der Krieg und die Alumnate. — 5. Alumnatszwang für die auswärtigen Schüler der mit Alumnaten verbundenen höheren Lehranstalten. — 6. Militärische Vorbereitung der Jugend. — 7. Aphorismen.

3. **Der Säemann, Monatschrift für Jugendbildung und Jugendkunde.** Organ des Bundes für Schulreform. Jahrgang 1914. Heft 9—11. Heft 12. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. Heft 9—11 2 M.

Heft 9—11 bildet eine Art Kriegsnummer unter dem Titel Deutschlands Jugend und enthält Aufsätze von Max von Gruber, Julius Ziehen, Friedr. W. Foerster, Karl Scheffler, Alfons Paquet, Hermann Reich, Paul Natorp, Eduard Spranger, Gustav Pauli, Karl Groß, Friedrich van der Leyen, Georg Kerschensteiner, Heinrich Timerding. Alle Aufsätze sind getragen von der Begeisterung und dem Ernst des Krieges, und ein jeder ist auf seinem Gebiete der Beherzigung wert.

4. **Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik.** Begründet von Friedrich Althoff. Herausgegeben von Max Cornicelius. Leipzig und Berlin. G. B. Teubner. Jahrgang 9. Heft 6. Vierteljährlich 3 M., Einzelheft 1 M.

Erich Marcks, Neue Horizonte; Friedrich Brie, Irland, Deutschland und der Krieg. Otto Kammerer, Deutsche Technik im Jahre 1914. Rudolf Eucken, Der Zwiespalt der Naturen. Heinrich Morf, Civitas Dei usw.

5. **Deutschlands Kriegsgesänge aus dem Weltkrieg.** Herausgegeben von C. Peter. Oldenburg i. Gr. Gerhard Stalling. 288 S. 1,80 M.

Eine reichhaltige und doch sehr kritisch angelegte Sammlung. Eintagsfliegen zweifelhaften Werts sind ausgeschlossen; nicht nur der Verstand, sondern auch das Herz hat seinen Anteil bei der Auswahl gehabt. Dem Kaiser, Vaterlandslieder, Lieder an Heer und Flotte, Kriegs- und Soldatenlieder, Schlachten- und Siegeslieder, Unseren Helden, Den deutschen Frauen, Unseren Feinden, Mundarten und Humor, so ist diese reiche Sammlung gegliedert. 10% des Ladenpreises werden von jedem verkauften Exemplar an die Nationalspende für die Hinterbliebenen der im Kriege Gefallenen abgeführt.

6. **Hoch, Kaiser und Reich, Kriegsdichtungen.** 1. Heft. Ausgewählt von Gustav Falke. Hamburg. Hanseatische Druck- und Verlagsanstalt. 0,20 M

Die Auswahl ist mit gutem Geschmack getroffen. Man kann den weiteren Heften nur das Beste wünschen.

7. **In den Gluten des Weltbrandes.** Berichte und Erzählungen aus dem großen heiligen Kriege um Deutschlands Ehr und Österreichs Recht. Herausgegeben von Felix Heuler. 2 Bände. Würzburg 1915. Kabitzsch. 229 und 218 S. Der Band 2 M.

Eine „Kriegsgeschichte" für Familien und Schulen soll diese Sammlung werden. Ihr Inhalt wird erzählt von todesmutigen Streitern, die noch auf dem Felde der Ehre stehen oder unter guter Pflege der Heilung ihrer Wunden entgegensehen, und von bekannten Schriftstellern unserer Heimatländer. Genannt seien Otto Anthes, F. A. Beyerlein, Toni Eick, H. Eschelbach, Nanny Lambrecht, Gg. Ruseler und W. Schremmer. Der I. Band: Lieb Vaterland magst ruhig sein! schöpft seine Stoffe aus den Tagen der Mobilmachung und der ersten Kämpfe. Der Herausgeber hat zunächst die Ursachen des großen Krieges für jedermann verständlich dargestellt; dann folgen Ansprachen und Erlasse der ersten Kriegswoche. Dazu kommen die schönen Schlachtenberichte des Generalquartiermeisters von Stein. Den weitaus größten Teil des Bandes aber füllen 14 Erzählungen, die uns Stimmungsbilder aus der Heimat vermitteln und uns die belgischen Dörfer zeigen, wie sie sich in Erwartung des Feindes rüsteten, die uns endlich mit unseren Soldaten die Fahrt nach der Grenze antreten und die ersten Schlachten miterleben lassen. Der II. Band behandelt die Kämpfe in Ostpreußen.

8. **Selbsterziehung zum Tod fürs Vaterland.** Aus den nachgelassenen Papieren des Kriegsfreiwilligen Prof. Udo Kraft, geb. im Kriegsjahr 1870, gefallen bei Anloy am 22. August 1914. Leipzig 1915. C. F. Amelang. 74 S. 1 M.

Das Büchlein, das aus Bruchstücken nachgelassener Papiere des Kriegsfreiwilligen Prof. Udo Kraft zusammengestellt ist, hat diesen Wert unmittelbarer Mitteilung von Selbstdurchlebtem und Selbstdurchdachtem. Es zeigt den Weg, den dieser Mann gegangen ist, einen vorbildlichen Weg für jedermann: den Lebensweg eines der Unzähligen, die ihr Blut für das Vaterland vergossen haben, der aber in seltener Klarheit Selbsterziehung geübt hat zum Tod für deutsche Größe und deutsche Zukunft. Der Bruder des Gefallenen hat aus Tagebüchern, Schulaufsätzen, Kommersreden und Briefen bedeutsame Äußerungen zusammengestellt.

9. **Staatsbürgerliche Belehrungen in der Kriegszeit.** Herausgegeben für Fach- und Fortbildungsschulen vom Königlich Preußischen Landesgewerbeamt. Berlin 1915. Carl Heymanns Verlag. VIII u. 382 S. geb. 2 M.

Eine historische Einleitung, die die Ursachen und den Beginn des Krieges eingehend darlegt, aus der Feder von Lic. Dr. Paul Rohrbach, eröffnet das Werk. Es folgen Darstellungen unseres Heeres von dem Major im Kriegsministerium E. Karwiese und unserer Marine vom Grafen E. Reventlow. Krieg und Volksernährung behandelt der Nationalökonom der Universität Bonn Prof. Dr. Hermann Schumacher, Krieg, Gewerbe und Handel Diplom-Ingenieur Dr. Th. Schuchart, Krieg und Verkehr Postinspektor Dr. phil. et jur. Raimund Köhler, Berlin, und das Thema Krieg, Geld und Kredit der Herausgeber des Plutus, Georg Bernhard, Berlin. An diese die wirtschaftlichen und finanziellen Fragen des Krieges behandelnden Arbeiten schließt sich ein Aufsatz von Prof. Dr. Heilfron unter dem Titel Krieg und Recht. Dr. Zimmermann bespricht die verschiedenen Arten der Kriegshilfe und Schulinspektor Haumann behandelt die besonders wichtigen Probleme der Jugendpflege während des Krieges. Ein Schlußkapitel, ebenfalls von Schulinspektor Haumann, bietet Richtlinien für die unterrichtliche Verwertung der in dem Buche enthaltenen Stoffe.

10. **Belgien, Land, Leute, Wirtschaftsleben.** Herausgegeben im Auftrage des Kaiserlich Deutschen General-Gouvernements. Mit zwei Karten. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 154 S. 2,75 M.

Die Besetzung Belgiens durch unsere Truppen und die Übernahme der Verwaltung durch ein deutsches General-Gouvernement haben in sehr lebhafter Weise die Aufmerksamkeit unseres Volkes auf Land, Leute und Wirtschaftsleben in Belgien gelenkt.

Da neuere einschlägige Schriftwerke in deutscher Sprache nicht vorhanden sind, so bestand bisher kaum eine Möglichkeit, sich näher über Belgien zu unterrichten. Dieser Mangel wird jetzt durch ein vom Kaiserlich Deutschen General-Gouvernement in Brüssel herausgegebenes Handbuch „Belgien" beseitigt. Von berufener Stelle sind darin die natürlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse des Landes, Geländeformen, Flußnetz, Kanalsysteme, Klima usw. behandelt. Die Bevölkerung, deren Trennung in zwei Sprachgruppen auch dem politischen Leben ein eigenartiges Gepräge gibt, findet eine eingehende Schilderung. Der wirtschaftsgeographische Teil enthält zugleich wichtige statistische Angaben über Verkehr, Handel, Industrie usw. Ferner bietet das Buch eine Beschreibung der einzelnen Provinzen, ihrer Hauptstädte und der wichtigsten Orte unter besonderer Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse. Vor allem aber dürfte das sehr übersichtlich angeordnete, ausführliche Verzeichnis aller belgischen Ortschaften mit mehr als 1000 Einwohnern willkommen sein, in dem neben der politischen Zugehörigkeit und Entfernung von den Hauptorten der Verwaltungsbezirke auch Flächeninhalt, Einwohner- und Häuserzahl nach den neuesten Unterlagen, sowie die Namen und Entfernungen der nächsten Eisenbahn-, Post- und Telegraphenstationen nachgewiesen sind. Das Handbuch wird namentlich unseren Behörden und Militärs gute Dienste als Nachschlagemittel leisten, aber auch weiteren Kreisen wird die auf den praktischen Gebrauch zugeschnittene landeskundliche Darstellung Belgiens willkommen sein. μ.

11. **Sieper, E., und Hasenclever, M.,** Zur Vertiefung des fremdsprachlichen Unterrichts. München u. Berlin 1914. R. Oldenbourg. gr 8°. 27 S.

Zwei lesenswerte Schriften voller Anregungen zur Verteidigung des Lebenswerkes von Dr. Wilh. Ricken: Die Vertreter des neusprachlichen Unterrichts haben die biologische oder biogenetische Methode nicht dem altsprachlichen Unterricht entlehnt, sondern Ricken hat bereits seit Ende der achtziger Jahre die gegenwärtige Richtung der wissenschaftlichen Vertiefung und psychologischen Betrachtungsweise praktisch in seinen trefflichen Unterrichtswerken durchgeführt und theoretisch in den Vorworten zu denselben sowie in zahlreichen Abhandlungen und Rezensionen verfochten. Die Verfasser, die mit großer Wärme und Anhänglichkeit, bisweilen auch mit etwas Breite schreiben, haben reiches Beweismaterial abgedruckt. Bdt.

12. **Thiergen, Osc,** Methodik des neuphilologischen Unterrichts. Dritte Auflage mit 4 Abbildungen im Text. Leipzig u. Berlin 1914. B. G. Teubner. VIII u. 170 S. geh. 3,40 M., geb. 4 M.

Diese vielfach verbesserte und um 11 S. vermehrte Auflage (vgl. Monatschrift XI, S. 345) ist dem Andenken Münchs gewidmet. Das Vorwort gibt der Trauer um seinen Verlust wehmütigen Ausdruck. Neu aufgenommen sind u. a. die Abschnitte über den Idealismus im Unterricht, die Lautverschiebung, die Methode Gonin und vor allem ein schätzenswerter Überblick über die gesamte Fachliteratur. Erweiterung erfuhr das Kapitel über die Sonderausgaben französischer und englischer Schriftsteller. Großer und klarer Druck und schöne Ausstattung. Das vorzügliche Werk bedarf keiner neuen Empfehlung. Bdt.

13. **Cellerier, L., et Dugos, L.,** L'Année pédagogique. Tome III. Paris 1914. Felix Alcan. 8°. II u. 447 S. geh. 7 Frcs. 50.

Die Anlage ist dieselbe wie in den zwei ersten Bänden, die in der Monatschrift eingehender besprochen worden sind. Teil I (48 S.) bringt 3 Abhandlungen von W. Rein, G. Kerschensteiner und J. Dewey, die die Aufgabe und Rolle der Erziehung untersuchen vom Standpunkt des Individuums, des Vaterlandes und der Gesellschaft. Dazu eine knappe Einleitung von Cellérier. Teil II (Bibliographie) enthält in 2680 Nummern wohl alle wichtigsten Veröffentlichungen auf dem Gebiete der Pädagogik und verwandter Disziplinen im Jahre 1913. Bdt.

V. Sprechsaal.

Wo finden sich die Worte im Lessing:

Diese Schrift enthält viel neues und viel gutes; nur schade, daß das Neue nicht gut und das Gute nicht neu ist.?

Platen, die verhängnisvolle Gabel, Akt II steht:

Selbst Schiller sagt: Zu Gottes schönem Ebenbild kann ich den Stempel zeigen.

Wo finden sich diese Worte?

Herford i. W. Prof. E. Meyer.

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.*)

Am Sonntag dem 21. März 1915 wurde das in Berlin, Potsdamer Straße 120, belegene Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht mit den beiden Sonderausstellungen „Schule und Krieg" und „Biologische Schularbeit"**) sowie die dem Institut eingegliederte Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht***) eröffnet.

Der Kultusminister hielt hierbei folgende Ansprache:

„Schon lange war es ein Ziel und ein lebhafter Wunsch der Unterrichtsverwaltung, für das gesamte weitverzweigte, vielgestaltete Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens eine gemeinsame zentrale Sammel-, Auskunfts- und Arbeitsstelle zu schaffen, deren Mangel sich immer mehr geltend machte und auch nicht durch einige Einzeleinrichtungen beseitigt werden konnte, die für gewisse Teilgebiete der einer solchen zentralen Stelle zufallenden Aufgabe mit der Zeit entstanden waren und in den ihnen gezogenen Grenzen ohne Frage wertvolle Dienste geleistet hatten. Nach dem erstrebten Ziele hin war der erste grundlegende Schritt getan, als Seine Majestät der Kaiser und König der von mir begründeten Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht die landesherrliche Genehmigung erteilte. Bei den weiteren Vorbereitungen wurden auch wir durch den Ausbruch des Krieges überrascht, aber wir brachen diese friedliche Arbeit nicht ab. Wenn auch erschwert durch die Ungunst der Zeit, ist sie fortgeführt worden, und durch die hingebende Tätigkeit der Männer, die sich ihr vornehmlich widmeten, ist es gelungen, mitten im Kriege das neue Institut ins Leben zu rufen und heute in Verbindung mit einer besonderen biologischen Sammlung und einer der kriegerischen Zeit entsprechenden Schulausstellung zu eröffnen und für breitere Kreise in die Erscheinung treten zu lassen.

---

*) Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ist von der Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht in Gemäßheit ihres Statuts vom 12. März 1914 (abgedruckt im Zentralblatt 1914 S. 367 ff.) begründet worden.

**) Die Ausstellungen sind während des Frühjahrs und Sommers werktäglich von 3—6 Uhr unentgeltlich geöffnet. Fachleute und Schüler unter Führung ihrer Lehrer können sie auch zwischen 10 und 3 Uhr nach vorhergehender Anmeldung in der Geschäftsstelle des Zentralinstituts besichtigen.

***) Die Zentralstelle befindet sich auch im Hause Potsdamer Straße 120. Vgl. Erlaß vom 19. September 1914 — U II 2321 — (Zentralblatt 1914 S. 637 8).

Das Institut soll sich in drei Hauptabteilungen gliedern, in
eine Abteilung für Auskünfte,
eine für Ausstellungen,
eine für pädagogische Arbeit.

Sammeln, Prüfen und Ordnen des historischen und praktischen Materials ist seine Losung.

Die Auskunftstelle hat die besondere Aufgabe, sich auf dem laufenden zu halten und Auskünfte zu erteilen: über die Organisation und den Betrieb des Erziehungs- und Schulwesens, über Schulbauten und -einrichtungen, über Lehrpläne und Lehrstoffe, über Unterrichtsmethoden und deren Ergebnisse, über Lehrbücher, Lehr- und Anschauungsmittel, über Schüler- und Lehrerbibliotheken, über Schulhygiene, Jugendpflege, Jugendfürsorge u. a. m.

Eine Zentralstelle, die über alle diese Angelegenheiten Auskunft und Rat erteilen und Gelegenheit zu tiefer eindringendem Studium bieten kann, ist angesichts der stetig zunehmenden Mannigfaltigkeit und Zersplitterung unserer pädagogischen Einrichtungen und Bestrebungen ein besonders dringendes Bedürfnis.

Aber so nützlich die Arbeit dieser Stelle sein wird, sie wird nicht genügen. Anschauliches Material, wie es namentlich für die Orientierung auf den Gebieten des Schulbaus und der Schuleinrichtung, der Schulhygiene, der Lehr- und Anschauungsmittel, der Unterrichtsversuche und -ergebnisse u. dgl. m. erforderlich ist, kann sie nicht bieten.

Diese Aufgabe zu erfüllen, ist der Hauptzweck der aus der „Deutschen Unterrichts-Ausstellung" und dem „Schulmuseum der Stadt Berlin" sich bildenden Abteilung für Ausstellungen. Sie unterhält eine ständige Ausstellung, veranstaltet wechselnde Ausstellungen und versendet Wanderausstellungen. Sie soll keine bloße Sammelstelle, kein totes Schulmuseum in der bisher üblichen Art sein, sie soll der Arbeit in und an der Schule nicht registrierend nachfolgen, sondern sie begleiten und zu rüstigem Weiterschreiten ermuntern.

Neben den Abteilungen für Auskünfte und Ausstellungen soll als dritte Hauptabteilung des Zentralinstituts die Abteilung für wissenschaftliche und praktische pädagogische Arbeit eingerichtet werden.

Ihre Wirksamkeit nach außen wird diese Abteilung vornehmlich durch Veröffentlichung ihrer Ergebnisse durch Kurse, Vorträge und Führungen für die Lehrerschaft, die Schulverwaltungen und die an der Jugendbildung anteilnehmenden Laien ausüben. Als eine der ersten Einrichtungen dieser Art sind ständige, aus Vorträgen und Übungen bestehende Kurse zur pädagogischen Fortbildung der Lehrer ins Auge gefaßt und für den naturwissenschaftlichen Unterricht durch die in diesem Hause befindliche Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht bereits geschaffen.

Um auf den genannten Gebieten seiner Aufgabe in Veröffentlichungen, Darbietungen, Ratschlägen und Auskünften voll gerecht zu werden, wird das Zentralinstitut der Mitarbeit erprobter Sachverständigen bedürfen. Schulmänner, Kommunalbeamte, Vertreter von Vereinen und sonstigen Interessentenkreisen sollen in Arbeitsausschüssen ihm zur Seite stehen. Um Einseitigkeit zu ver-

meiden, werden auch in den Verwaltungs- und Arbeitsorganen neben dem Staate bedeutendere kommunale und fachliche Verbände sowie einzelne hervorragende Sachverständige vertreten sein.

So soll das Zentralinstitut eine belebende und belebte Arbeitsstätte werden, eine umfassende mit den verschiedenen Schulverwaltungen in Fühlung stehende Veranstaltung und Stütze für die Förderung der Erziehung und des Unterrichtes in Stadt und Land.

Nur allmählich und nur dann, wenn sich überall im Lande willige Mitarbeiter finden lassen, wird es möglich sein, die weit gestellte Aufgabe voll zu lösen. An geeigneten Kräften im Reiche der Schule fehlt es uns nicht. Auf ihre verständnisvolle Mitarbeit kann ich aber mit Sicherheit und Vertrauen rechnen, wie ich sie auch bisher bei den ersten Schritten auf dem eingeschlagenen neuen Wege gefunden habe. Ihnen allen heute zu danken, ist mir eine gern geübte Pflicht. Insbesondere richte ich diesen Dank an die staatliche Finanzverwaltung und an die Stadt Berlin, die dem Werke schon seither ihre wertvolle Hilfe geliehen hat und ihm an Stelle dieser vorläufigen Unterkunft im Mittelpunkte der Stadt ein würdiges Heim zu schaffen gedenkt, wenn mit Gottes Hilfe der Krieg siegreich beendet sein wird und wir uns wieder friedlicher Arbeit voll und ungestört hingeben können. Mit diesem Ausblick in eine schöne Zukunft erkläre ich das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, die Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht und die von dem Zentralinstitut veranstalteten Ausstellungen hierdurch für eröffnet."

I. Abhandlungen.

Geibel als Erzieher.

In diesem Jahre hat E. Geibel seinen hundertsten Geburtstag. Eine Anzahl Ausgaben teils der vollständigen Werke teils der Werke in Auswahl werden versuchen, diesen einstigen Liebling des deutschen Volkes, den ein neues Geschlecht als veraltet zurücksetzte, wieder lebendig zu machen. Da dürfte es auch für die Schule eine Ehrenpflicht sein, erneut zu prüfen, wie sein Verhältnis zur Jugend und ihrer Erziehung war und welchen erzieherischen Wert die Kenntnis nicht bloß seines Lebens, sondern vor allem seiner Dichtungen für die Jugend haben kann. Zwar hat die Schule ihn schon längst als einen geeigneten Dichter für die Jugend anerkannt, indem sie schon früh eine ziemliche Anzahl seiner Dichtungen in ihren Lesestoff aufnahm, unbekümmert um die augenblicklich geltenden Richtungen in der Poesie und um das Urteil mancher Moderner, die ihn als überlebt ansahen, doch dürfte sein Lebenswerk und sein Gehalt bei weitem nicht so bekannt sein, wie es wohl dieser „letzte Klassiker" verdiente.

Er selber wollte sich der Erziehertätigkeit widmen, und er hat sie auch wirklich zweimal ausgeübt, das erste Mal in Griechenland als Erzieher der Kinder des russischen Gesandten, des Fürsten Katakazi. Bittere Stunden hat er dort durchmachen müssen; denn die Erziehung im Hause durch die Mutter, eine Weltdame, stand gar nicht im Einklang mit seinem deutschen Gewissen. Er erzielte jedoch so günstige Ergebnisse, daß der Fürst den jungen Erzieher bat, der seine Entlassung forderte, seine Kinder noch weiter zu unterrichten, wenn er auch nicht mehr in seinem Hause blieb. Das andere Mal hatte er noch größere Erfolge als Vertreter des Prof. Deecke am Katharineum zu Lübeck, dem der ehemalige Schüler ein Denkmal der Dankbarkeit gesetzt hat in seinem „Julian" (II, 251):

O Heimatschule, sei gesegnet mir,
Wo frei und frisch erwuchs mein Jugendleben;
Du dämpftest nur die flatternde Begier
Und schnittst vom Stocke nur die wilden Reben.
Was je als Kern und Wesen sich bewährt,
Das hast du mild geschont und fromm genährt.

Er gab Deutsch und Horaz in der Prima, eine für einen unausgebildeten Lehrer erstaunliche Leistung, mit solcher Begeisterung, daß sie auf die Schüler überströmte, die ihn ungern scheiden sahen. Sein erzieherischer Grundsatz war, nicht zu früh mit der Kost buntscheckigen Wissens die Jugend zu nähren; denn dem

breiten Strom des Wissens drohe die Verflachung, sondern den Geist an wenigen würdigen Stoffen zu üben und die Jugend in froher Begeisterung glühen zu lehren. Denn das sei die Wirkung edler Geister, daß des Schülers Kraft sich an ihrer Begeisterung entzünde. Das Ziel der Lehrkunst ist ihm nicht das Wissen an sich, sondern vielmehr, daß der Schüler das Lernen lerne. Hat der Lehrer dieses Ziel erreicht, ist sein Beruf erfüllt. Er hat dabei die große Kunst zu üben, das Schwerste klar und allen faßlich zu sagen. Er bleibt sich des Möglichen bewußt, wenn er meint, daß die Jugend, was ihr gründlich helfen soll, selbst erfahren muß.

So sehr Geibel bei seiner Vorbildung durch das Studium der klassischen Philologie und bei seinem sittlichen Ernste zu einem Lehrer geeignet gewesen wäre, so stand ihm doch über allem seine Poesie, die ihm der Stern seines Lebens war. Dadurch, daß er diesem Sterne folgte, sollte er in höherem Sinne ein Erzieher des Volkes und besonders der Jugend werden. Wenn auch sein Leben nicht wie das eines Schiller einen stürmischen Aufstieg zur Höhe bietet, wenn es mehr gleichmäßig und ohne tiefe Störungen sich zu entwickeln scheint, so ist sein Charakter doch ein treffliches Beispiel für die Jugend. Ein Leben bietet sich uns dar, so rein und klar wie ein sonniger Herbsttag, an dem alle Farben deutlich hervortreten. Der Jugend kann sein Leben bis in die kleinsten Falten unbedenklich offen gelegt werden. Des Dichters Jünglingsleben kann ein Vorbild für alle sein. Keine Zweifel nagen an seiner jungen Seele, keine Spur innerer Zerrissenheit ist in ihm. Nach glücklich verlebten Schuljahren, in denen er seine Pflicht gern und freudig verrichtet, tritt er lebensfroh und frisch in die Welt. Im Weltgetriebe erhält eine reine Liebe ihn rein. Doch auch schon von Deutschlands künftiger Größe schwärmt er. Seine gesunde Lebensfreude, die allem Maßlosen abhold ist, sein unverwüstlicher Optimismus, der kein müßig Schmerzbehagen und kein weichliches Selbstverzeihen kennt, und seine menschlich schönen Eigenschaften erwerben ihm so zahlreiche echte Freunde, wie kaum ein zweiter Dichter besessen hat. Er verbindet als echter Deutscher Sehnsucht in die Ferne mit Heimatliebe. Er wird ein fröhlicher Wanderer, der unter Gottes Geleite in die weite Welt zieht. Das Schicksal führt ihn mit Hochgestellten, ja mit Fürsten und Königen zusammen. Er erwirbt sich eine weltmännische Sicherheit, bewahrt sich aber seine Offenheit und Bescheidenheit. Niemals überhebt er sich wegen dieses hohen Umganges anderen gegenüber, er behauptet seine Selbständigkeit den Hochgestellten gegenüber und liebt die Freiheit, „die in des Pöbels Angesicht wie in des Königs Wahrheit spricht". Auch seinen Gegnern gegenüber bleibt er durchaus gerecht. Er duldet nicht, daß der Charakter Herweghs, den er aufs entschiedenste bekämpft, irgendwie herabgesetzt wird. Trotz der größten politischen Gegensätze bewahrt er Freiligrath die Freundschaft. Niemand vermag ihn eines niedrigen Wortes, geschweige denn einer niedrigen Handlung zu zeihen. Und muß er sich von Menschen, wie z. B. den Frauen trennen, denen er seine Neigung entgegengebracht hat, so geschieht dies ohne irgendwelche Dissonanz, im Gegenteil, es bleibt wahre, das Leben hindurch dauernde Freundschaft zurück.

In der verworrenen Zeit der Revolution, wo Radikale wie Reaktionäre ihn, den rüstigen Sänger, zu ihren Fahnen hinüberziehen wollen, setzt er all ihren Lockungen ein festes Nein entgegen und geht seinen Weg allein, das Schwert des

Geistes schwingend für das, was er als groß und heilig erkannt hat. Denn „zu bilden, zu bauen und zu versöhnen" dünkt ihm ein besser Amt zu sein als der Parteileidenschaft zu folgen. Leidenschaft erscheint ihm als ein Rausch der Schwäche. Kann jene Selbständigkeit, die sich in der Flut des Lebens und seiner Meinungen behauptet, nicht junge Menschen zu freien Menschen und jenes auf Versöhnung und Überbrückung der Gegensätze gerichtete Streben sie nicht zu edlen erziehen? Wie dunkel sich auch der Horizont seines Vaterlandes umwölkt und wie hoffnungslos dessen ganze Zukunft dreinschaut, er läßt sich durch keine Angst zu Boden drücken und hält die Hoffnung auf eine große Zukunft seines Volkes fest wie ein Fahnenträger die Fahne in dem sichern Glauben:

Wisse, daß dich Gott nicht läßt,
So du dich nicht selbst verlassen!

Diese Treue, die sein hervorstechendster Charakterzug ist, hält er auch seinem Gotte. Als dieser ihn in die tiefste Tiefe des Leides führt, bringt sein treues, frommes Herz es über sich, Gott für das Leid zu danken. Voller Demut bleibt er sich seines Fehlers bewußt, daß er ein schweres, vom Vater ererbtes Temperament hat, das er im harten Kampfe zügeln muß. Aber er bittet stets Gott um Verzeihung und um die Kraft, sich im Zügel zu halten. Harmonisch, wie es begonnen, klingt sein Leben aus. Die Jugend wird spüren, daß sie einer durchaus gefestigten, in sich ausgeglichenen Persönlichkeit gegenübersteht mit so großen und liebenswürdigen Zügen, daß von ihr eine geheime Kraft auf sie überströmt, die sie treibt, ihm nachzueifern.

Seine Dichtungen spiegeln diese Persönlichkeit wider. Man schaut in ihrem Spiegel gleichsam „sein unvergänglich Wesen" an. Der Untergrund seines Künstlertums ist Geschlossenheit der Welt- und Lebensauffassung, die sich nicht mit den Jahren wandelt, sondern vertieft. Der heranwachsende Mensch hat es daher nicht zu tun mit einer problematischen Natur oder mit einem Übermenschen, der dem Schicksal trotzen möchte, oder mit einem Leidenschaftsmenschen. Geibel tritt nur für ein schlichtes Christentum ein ohne den Versuch einer Begründung, aber auch ohne jede Engherzigkeit. Er ist daher ohne tiefe innere Widersprüche, klar und wahr. Vor allem zeichnet seine gesamte Dichtung eins aus: sie ist durchaus rein. Kein Wort kann ihn dereinst verklagen, kein Spruch ist aus seinem Mund geflossen, der seines Volkes nicht würdig war. In seinen Werken steht keine Zeile, die nicht auch ein Kind lesen dürfte, ein Vorzug, den man kaum einem Dichter nachrühmen kann, anderseits auch keine Zeile, die nicht selbst für den Erwachsenen etwas bedeuten könnte. Bei welchem der modernen Lyriker finden wir eine solche geschlossene Weltanschauung, Dehmel vielleicht ausgenommen, der sich aber aus anderen Gründen für die Jugend nicht eignet. Geibel trägt das Banner der Ideale, unbekümmert um das Geschrei des Marktes und den Spott der Jüngeren. Glaube, Schönheit, Deutschtum ist die holde Trias, in der das Wesen seiner Kunst am reinsten erstrahlt, aber sein Glaube durchtränkt auch die beiden anderen.

„Drei sind einer in mir, der Hellene, der Christ und der Deutsche." (V, 48.)

Kann sich die Jugend an diesen Idealen nicht emporläutern? Seine Kunst, das wird die Jugend fühlen, wächst aus deutscher Gemütstiefe empor. Er hat von ihr die höchste Vorstellung. Sie ist ihm ein von Gott gegebenes Priester- und

Seheramt. Darum muß ihr alles Niedere fern bleiben, der dumpfe Sinnenrausch, Unfrieden und der herbe Spott. In keuscher Schönheit muß das Lied des Volkes Herz zu Gott emporführen. Nach dem Irdischen fragt des Dichters Herz nicht. Keine Klage über das Los des Dichters und die Undankbarkeit der Welt entströmt ihm wie Liliencron und Falke; wie Schiller in der Teilung der Erde, erledigt er einfach und würdig die Frage nach dem Dichterlos. Wie erzieherisch müssen auf eine Jugend, die manchmal in eigenen Gedichten ihr kleines Leid zum Leid der Welt aufblähen möchte, seine bescheidenen Worte wirken:

„Ein Strahl Poesie
Beschien mir die Pfade,
Ich spürt' ihn als Gnade
Und rühmte mich nie." (IV, 102, II.)

Und doch ist seine sonst feierlich ernste Poesie auch nicht der jugendlich harmlosen Fröhlichkeit abhold, wie seine flotten Wanderlieder und seine humorvollen Gedichte beweisen.

Vor allem wird durch seine Poesie der Sinn für Schönheit geweckt. Wenn auch manche Gedichte, namentlich die seiner Jugend, herkömmliche Gedanken und Empfindungen enthalten, so ist doch kein Gedicht trivial wie so manches bei Liliencron. Man fühlt überall den schaffenden Künstler heraus, der Sinn für Schönheit und Klarheit der deutschen Sprache und Gefühl für den Wohlklang und das feine Abgestimmtsein der Reime hat. In Geibels besten Dichtungen ist das Ideal, das J. Grimm von der Poesie hatte, nahezu erfüllt: „Poesie ist das Leben, gefaßt in Reinheit und gehalten im Zauber der Sprache." Seine gesamte Poesie ist eine Poesie der Lebensbejahung. Was könnte der echten Jugend mehr gefallen und sie mehr stärken als diese, die nicht grübeln und die Freude zerdenken will, sondern frisch und gläubig voll Vertrauen in die Welt tritt. Auf philosophische Schlüsse baut er nicht. Er hält nichts davon, der Erkenntnis Schranken auszumessen; denn das Herz muß dabei darben. Eines reinen Gemütes nur bedarf es, um mit erleuchtetem Blick die Welt, sich selbst und vor allem den waltenden Vater darin zu erkennen. Bei seiner liebevollen Versenkung in Natur und Geschichte geht ihm die Überzeugung von einer Weltordnung auf. Glauben ist ihm nicht etwas, was in Formeln gepreßt werden kann, sondern „erfahren und Frieden haben mit Gott und, ganz in seine Kraft getaucht, aus tiefstem Drange seine Werke tun, nicht anders wie der Fruchtbaum Blüten trägt". Sein Glauben macht ihn schon auf Erden selig. Durch ihn lernt er das Leid überwinden. Die Welt erscheint ihm daher trotz allem noch des Schönen voll. Gewaltiger als das Schicksal ist ja der Mensch, der es unerschüttert trägt. Welche Fülle ethischer Anschauungen strömt aus seiner Poesie, besonders aus seiner Spruchpoesie! Unter ihnen ist die höchste Anschauung die vom Maß, das im Leben und in der Dichtung zu beweisen er unermüdlich gestrebt hat. Seine Lehren von der Wahrhaftigkeit, der Freiheit u. a. sind, wenn auch nicht überraschend, doch ansprechend durch die gediegene Form und zeugen vom erhabenen sittlichen Ernste, den er mit Schiller gemein hat. Seine Dichtung ist im weiteren Sinne religiös. Nur das Geheimnis der Form und die ruhige Heiterkeit lehrt ihn der Süden, und trotz aller Begeisterung für antike Schönheit und Größe verleugnet er nicht einen Augenblick sein christlich-gläubiges

Gemüt und sein deutsches Wesen. So könnte ihm nie der Vorwurf gemacht werden, daß er durch seine Begeisterung für das Altertum Griechen und Römer erzöge.

Vor allem aber kann sittlich läuternd seine Liebespoesie wirken, ein Vorzug, den man nicht jeder Liebesdichtung nachrühmen kann. Seine Liebe erscheint am größten, wenn sie verzichten muß. Die Befreiung aus den Banden der Leidenschaft geht ohne Groll und Bitterkeit vor sich. Gewiß sind seine Liebesempfindungen zart, ja fromm. Die Liebe ist ihm eine heilige Offenbarung. Gott der Herr sieht ihr segnend zu. Die Liebe ist nicht echt, die in ihrer Selbstsucht Opfer verlangt, sie ist ihm ein Strahl des ewigen Lichtes, das uns aus Eden, der himmlischen Heimat der Seele, geblieben ist und uns mit heiliger Kraft erfüllt, Opfer zu bringen. Man lasse nur die Jugend seine Lieder an seine Gattin Ada lesen. Sie spiegeln ein deutsches Liebes- und Eheleben wider, so schlicht und doch so groß, daß man erkennt, daß das Einfache zugleich das Große ist. Diese Lieder mit ihrem erhebenden, tröstenden Ausgang können der Jugend zeigen, wie viel Kraft Gott in ein frommes Gemüt gelegt hat, so daß es dem andringenden Schmerze nicht erliegt, sondern ihn in Demut und Kraft überwindet. Geibel ist gar nicht der nur in sentimentalen Gefühlen schwelgende Dichter, der Backfischdichter, als den man ihn in völliger Verkennung seines Wesens zu seinem großen Schmerze hingestellt hat. Er verweichlicht die Jugend keineswegs, er reinigt sie vielmehr von unlauteren Gefühlen und stählt sie durch sein in der Liebe und im Schmerze um Ada gegebenes Beispiel zum Lebenskampfe.

Reinheit der Minne gehört nach seiner Anschauung zum deutschen Wesen, von dem er die höchste Vorstellung hat. Er bezweifelt nie die Reinheit und Kraft seines Volkes, sondern glaubt stets an das Gute und die welthistorische Aufgabe der Deutschen, wenn ihm auch die Schwächen keineswegs entgangen sind. Man kann aber eine Schwäche nicht überwinden, wenn man sie immer wieder bestätigt. Man glaube nur an das Gute, und man wird es aus den Menschen hervorlocken. So hat er den Schwachen Mut gemacht und sich hierdurch als ein weitschauender Erzieher erwiesen. Seine vaterländischen Gedichte sind die beste Illustration dreier wichtiger Jahrzehnte deutscher Geschichte und ein ausgezeichneter Lesestoff. Dazu kommt, daß er wirklich Ernst macht mit dem Freiligrathschen Worte, daß der Dichter auf einer höheren Warte als auf den Zinnen der Partei stehe.

Wie er in seiner religiösen Auffassung für ein schlichtes Christentum und für ein Religionleben eintritt, so ist er politisch lediglich großdeutsch und national; ohne sich irgend einer Partei zu verpflichten, ein Standpunkt, dem die Jugend am leichtesten zugänglich ist. Aber er ist nicht bloß ein Sänger der Zeit, sondern auch ein Künder der Zukunft. Während Deutschland trübe und schmachvolle Zeiten durchlebt, ahnt der gläubige Dichter und deutsche Mann, der im Weltengang Gottes Walten sieht, schon das leise Wehen der Zukunft, stärkt und tröstet, erhebt und erzieht sein Volk zum Glauben an sich selbst und an Gottes Gerechtigkeit. Die Jugend kann gerade an den vaterländischen Gedichten sehen, daß ein echter Dichter stets ein Seher und Prophet ist. Dabei wird aber trotz des Zornes, den der sonst zarter Empfindungen fähige Dichter gegen die Feinde seines Volkes sprüht, der eine Zug veredelnd auf die Jugend wirken, daß Geibel keinen entstellenden Haß und keinen Triumph über den zu Boden geschmetterten Feind kennt, sondern nur demütigen Dank gegen Gott.

Wie es die Schule bisher als ihre Aufgabe betrachtet hat, der Jugend in Klopstock das aufgehende Gestirn des deutschen Klassizismus zu zeigen, so dürfte es auch ihre Ehrenpflicht sein, ihr einen tüchtigen Führer in Geibel zu geben, der jenem ersten Begründer des Klassizismus am verwandtesten ist; denn über Geibels reiferen Werken liegt der Abendglanz des Klassizismus ausgebreitet. Man kann mit gutem Gewissen der Jugend in Geibel wie einst Ernst Curtius den königlichen Kindern in Berlin einen Dichter von Gottes Gnaden vorstellen, der Dichter war in einem Sinne, wie er selten geworden ist, der zugleich eine fromme und kerndeutsche Persönlichkeit ist, die mit allen großen Geistern den einen Zug gemeinsam hat, daß sie frei von aller Verbitterung ist. Er vereinigt Schönheit der Form, meisterhafte Beherrschung der deutschen Sprache mit einem idealen Inhalt, lautere Frömmigkeit mit fröhlicher Lebensbejahung, Zartheit der Empfindung mit vaterländischer Kraft und Begeisterung, Eigenschaften, die man in solch glücklicher Vereinigung bei kaum einem anderen nachgoethischen Dichter antreffen dürfte.

Dortmund. August Hildebrand.

Zum Andenken Philipp Wackernagels und seiner Lehrbücher.

Julius Ziehen gibt uns in seinem Buche „Aus der Studienzeit" (Berlin 1912, Weidmannsche Buchhandlung) auch interessante Mitteilungen Luthardts aus dessen „Erinnerungen aus vergangenen Tagen". Dieser berichtet aus der Zeit seines Studiums in Erlangen (von Ostern 1841 bis Ostern 1842): „Indem ich die Gestalten der Erlanger Zeit an mir vorbeigehen lasse, kann ich an Karl von Raumers Gedächtnis nicht vorübergehen. Er war ein Studentenvater wie wenige, voll inniger Teilnahme am Wohl und Wehe des studentischen Lebens und voll aufopfernder Hingebung an die einzelnen . . . . In seinem Hause, in welchem des bekannten Kapellmeisters Reichardt Tochter als Hausfrau waltete, hatte Musik und Poesie eine Wohnstätte. Phil. Wackernagel hat in der Widmung seiner vortrefflichen Sammlung deutscher Poesie, die mir unter allen, die ich kenne, immer noch die liebste ist, die Luft der Poesie dieses Hauses mit Recht gerühmt. Und noch klingt mir's in den Ohren, wie uns Karl von Raumer einmal abends Chamissos bekanntes Gedicht „Die drei Schiefertafeln" vorlas. Er las vortrefflich, und das Gedicht, das ich da kennen lernte, ergriff mich tief . . . . Ästhetik und fester kirchlicher Glaube in Verein mit großem sittlichem Ernst hatten bei Raumer einen schönen Bund geschlossen und übten verbunden entsprechende Wirkung auf die jugendlichen Gemüter." Auch Heinrich W. J. Thiersch, der von M. 1835 an in Erlangen studierte, rühmt das Haus Raumers: „Besonders fühlte ich mich heimisch in der Familie des Professors Karl von Raumer, der wie ein Vater sich der Studierenden annahm und auch mich mitunter beinahe täglich bei sich sah" (Ziehen S. 96).

Die erwähnte Widmung Wackernagels an Raumer, die ich der 5. Auflage der Gedichte vom Jahre 1858 entnehme, lautet also: „Könnte ich Dir, an dem meine Seele hängt, mit diesem Buche eine Freude bereiten! Zwar ist dasselbe Deiner

jetzt würdiger als in seiner ersten Gestalt; doch hättest Du gewis ein anderes Werk lieber gesehen. Nicht, als wäre der Gegenstand des vorliegenden Dir fremd: in Deinem Hause habe ich Poesie wie die Luft geatmet; sondern Deine Teilnahme für meine naturwissenschaftlichen und mathematischen Bestrebunngen läßt es Dich mit Besorgnis sehen, wie weit verschlagen ich von dieser Heimat meiner Kräfte erschien. Doch ist es nicht so weit, und die Fremde hat viel Schönes. Mir ist diese ganze Zeit Sprache wie Natur gewesen. Ich könnte Dir durch einen Scherz verraten, wie beide sich mir verweben, wenn ich Dir bekennte, mit welcher Andacht ich in jedem Verse eine rhythmische Zone meiner verwaisten Krystalle betrachte und in jedem Krystalle das Absingen der Zonen als Verse vernehme, die ein Engel im Klange des Stoffs auf den gespannten Saiten der Dimensionen begleitet. Aber ich versichere Dir lieber in ernsten Worten, daß, so wert mir von Neuem das Studium der Sprache geworden und so viel ich für den Unterricht derselben gelernt, doch meine naturwissenschaftlichen und mathematischen Arbeiten nicht ruhen, sondern reifen. Mit dieser Versicherung empfehle ich um so zutrauungsvoller dies Buch Deiner liebevollen väterlichen Nachsicht."

Neben seinen Verdiensten um die deutsche Sprache und ihren Unterricht ist Wackernagel nämlich noch groß gewesen als Mathematiker und Naturforscher, besonders als Mineralog, gleich seinem väterlichen Freunde Karl von Raumer, und als Hymnolog. Wie dieser, zu jener Zeit Professor der Mineralogie und Bergrat in Breslau, im Jahre 1819 in Jahns Hause in Berlin den damals achtzehnjährigen Wackernagel kennen lernte, erzählt Raumer in seiner 1866 erschienenen Selbstbiographie. „Es war der erste Anknüpfungspunkt; seit 44 Jahren lebte er von da an bald mit uns, bald fern von uns immer als unser eigner lieberSohn." Raumers Frau war, wie oben erwähnt, eine Tochter des Komponisten Joh. Friedrich Reichardt, eine schöne Erscheinung, mit herrlicher Singstimme und einer Lieblichkeit und Freundlichkeit, die das Herz gefangen nahm. In Wackernagels „Trösteinsamkeit in Liedern", dieser köstlichen Sammlung, sind in der 4. Auflage vom Jahre 1867, der ersten mit Noten versehenen, zahlreiche Kompositionen von Reichardt und ebenso von seiner ältesten Tochter Luise, die unverheiratet 1826 in Hamburg als Gesanglehrerin gestorben ist.

Die Auswahl deutscher Gedichte, von der wir oben ausgingen, erschien zuerst 1832, eine zweite Ausgabe 1835, die dritte 1838, die vierte 1845, die fünfte 1858, dann noch eine sechste 1872, jede verbessert und vervollkommnet, besonders auch durch Hinzufügung neuerer Erscheinungen. Schon hatte zwischen der 4. und 5. Auflage ein Zwischenraum von 13 Jahren gelegen, und der Verleger fand den Grund in der zunehmenden Konkurrenz, die auf dem Gebiete der Lehrbücher eingetreten. Daß die 6. die letzte von ihm sein würde, sagt Wackernagel im Schlußwort der Vorrede: „Behüte Dich Gott, liebes Buch. Bleib in Deinen Ehren. Wenn Du wiederum kommst, Dein Kleid zu wechseln, so helfen Dir andere Hände."

Die mir vorliegende 5. Ausgabe enthält außer einer kurzen Vorrede zu dieser noch längere wertvolle Auszüge aus den drei ersten Ausgaben, zusammen auf 40 Seiten in gr. 8^0, dann kommen die Gedichte auf 523 Seiten, danach noch ein Register 1. nach den Anfängen der Gedichte (mit Angabe der Verfasser) und 2.

nach den Dichtern, Übersetzern und Herausgebern (mit den wichtigsten Lebensdaten). Die Gedichtsammlung ist nach den nationalen metrischen Formen der Poesie, nicht nach den Dichtungsarten oder chronologisch geordnet, und die Gründe dafür legt er in der Vorrede zur 1. Auflage und ergänzend in der 2. und 3. Auflage dar. Allen berechtigten Anforderungen an ein solches Buch glaubte er zu entsprechen: dem strengen Unterricht in der Metrik wie dem in der Grammatik, die sich sogar historisch entwickeln lasse. Ebenso enthält es für die Literaturgeschichte der Poesie von Otfried bis Rückert alle Perioden und Dichterschulen in passenden Beispielen vertreten, und zwar aus der Gegenwart von einer größeren Anzahl Dichter, die in solcher Sammlung zum erstenmal erschienen und die so in die Schulen und damit in die weiten Kreise des Volkes eingeführt zu haben sein Verdienst war. Zugleich aber gab er auch dadurch einen Beweis seiner ausgebreiteten Kenntnis und Belesenheit sowie seines echt poetischen Sinnes. „Jedes ausgewählte Gedicht hat", wie ein Rezensent mit Recht hervorhebt, „einen absoluten dichterischen Wert." Und indem er von der zweiten Auflage an im letzten Abschnitt dem deutschen Kirchenlied eine Stelle gab, sowohl um der Form willen als vorzüglich um des Inhaltes und seiner poetischen Bedeutung willen, hat er das geistliche Lied, das, wie er sagt, „Psalter und Volkslied" zugleich ist, für die Schule erschlossen.

Das Buch war für die Sekunda und Prima einer höheren Lehranstalt bestimmt, und so habe ich es als Schüler in Hanau vier Jahre im deutschen Unterricht bei Otto Vilmar, dem leider zu früh verstorbenen Sohn des Literarhistorikers (dem wir das schöne Buch „Zum Verständnisse Goethes" verdanken), gebraucht. Viele alte Schüler, die ihrer anderen Bücher sich bald nach der Schulzeit entledigt haben, haben dieses aufbewahrt, sich später noch oft und gern hinein vertieft und sprechen als ergraute Männer noch mit Liebe und Verehrung von ihm. Als Lehrer habe ich dann Ende der sechziger Jahre in Kassel es noch meinem Unterrichte in Sekunda zugrunde gelegt und es hier wegen der großen und wertvollen Auswahl aus den verschiedensten Dichtungsarten und in den mannigfaltigsten Formen noch mehr schätzen gelernt, bis es dann samt den Teilen des Wackernagelschen Lesebuchs für die unteren Klassen durch den „Hopf und Paulsiek" verdrängt wurde. Aber das Beste haben die nachfolgenden Herausgeber von Lehrbüchern doch (neben Echtermeyer und Hiecke) Wackernagel zu danken gehabt.

Sein Schriftchen „Der Unterricht in der Muttersprache", das 1843 als 4., für den Lehrer bestimmter Teil seines „Deutschen Lesebuchs" erschien (und mir in dritter Auflage aus dem Jahre 1863 vorliegt), ist bis auf den heutigen Tag wertvoll und bedeutend. Wendt nennt es „durchaus anziehend und geistreich" und Schrader bezeichnet es als ein „goldenes Buch, das überhaupt kein Lehrer ungelesen lassen sollte". In Form eines Dialogs zwischen Karl und Philipp legt er hier auf 100 Seiten seine Grundsätze und Ziele dar, die in ihren Grundzügen Ad. Matthias in seiner „Geschichte des deutschen Unterrichts", S. 410 f., schön entwickelt. Das „Deutsche Lesebuch", ebenfalls 1843 erschienen, umfaßte drei Teile, nach den Altersstufen der jungen Leser: von 8—10, von 10—12 und von 12—14 Jahren. Es war unter Mitwirkung ausgezeichneter Schulmänner zustandegekommen und spricht in „poetischer, nationaler und re-

ligiöser Richtung einen sehr entschiedenen Charakter aus". Alle drei Teile tragen das Motto:

Das Schöne stammet her vom Schönen: es ist zart
und will behandelt sein wie Blumen edler Art.
Wie Blumen vor dem Frost und rauher Stürme Drohen
will es geschonet sein, verschont von allem Rohen.

Über der ersten Seite standen groß die Buchstaben I. N. G. (im Namen Gottes), an deren Stelle in den späteren Abdrücken ein Holzschnitt trat.

Im allgemeinen schwebte ihm das Bild eines schönen Gartens vor. Seite 5 des genannten Büchleins über den Unterricht in der Muttersprache sagt er: „Wie in einem solchen Garten Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bache hin, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kiefernganges uns aufnimmt oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, an dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Tale heraufklingen und zuletzt beim Heimgang noch die Brunnen uns nachrauschen —, ich meine, so sollte die Literatur uns umwachsen und umspielen, so sollte schon die kleine Literatur eines Lesebuches die jungen Herzen wie einen heimatlichen Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie auch wohl eine kleine Zeit lang irre gehen können, um sich an einer erhabenen Stelle bald wieder zurecht zu finden."

Auch nach diesen Büchern habe ich selbst jahrelang unterrichtet und mich derselben gefreut, des schönen Inhaltes, des ansprechenden Wechsels zwischen Poesie und Prosa und der bald klareren, bald versteckteren Beziehung zwischen den Prosastücken und den benachbarten Gedichten. Sie sind als Lehrbücher in den Schulen weit verbreitet gewesen und haben viele Auflagen erlebt. In Inhalt und Umfang aber sind sie unverändert geblieben. Nun sind sie fast vergessen, und ich glaube nicht, daß sie noch in irgendeiner Schule gebraucht werden, und Bibliotheken bewahren nur selten ein Exemplar davon. Aber „Wackernagels Spuren finden sich heute noch in jedem Lesebuch, denen getreuer nachzufolgen besser gewesen wäre, als die alten Bahnen zu verlassen" (Matthias). Vor allem mögen die Verfasser von Lehrbüchern den Grundsatz festhalten, ihnen in poetischer, nationaler und religiöser Richtung einen entschiedenen Charakter zu geben, indem sie nicht nur solches bringen, was ästhetisch und künstlerisch anerkannt und bewährt ist, sondern besonders solches, das zugleich geeignet ist, durch seinen Inhalt wahrhaft sittlich zu festigen und zu veredeln, eine tiefe, nachhaltige und opferfreudige Liebe zum deutschen Vaterlande zu begründen und jene wahre Gottesfurcht, die die Schüler nicht nur zu Hörern, sondern vor allem zu Tätern des Wortes macht. Die traurigen Erfahrungen der letzten Zeit vor dem Kriege haben uns von neuem die Mahnung ans Herz gelegt, so weit es an uns Lehrern liegt, mit aller Entschiedenheit danach zu trachten, den deutsch-nationalen und christlich-religiösen Sinn in unserer Jugend recht fest zu gründen und zu bleibender Geltung zu bringen. Wohl hat der Krieg mit seiner reinigenden Kraft in dieser Hinsicht gar segensreich gewirkt, aber helfen wir an unserm Teil, daß

diese Segnungen uns nach demselben nicht wieder verloren gehen und der Wunsch Hindenburgs sich erfülle, den ich unter einem Bildnis von ihm las: „Möge unserem teueren Vaterlande der Geist von 1914 in hoffentlich langen Friedensjahren erhalten bleiben!" In dieser Hinsicht wird uns Wackernagel für alle Zeit ein Muster und Ansporn bleiben.

Noch hätte ich sein „Handbuch deutscher Prosa" nennen können, das ergänzend neben seine Auswahl deutscher Gedichte trat, sodann sein mittelhochdeutsches Lesebuch, das unter dem Titel „Edelsteine deutscher Dichtung und Weisheit im 14. Jahrhundert" erschien. Doch haben diese nicht die Verbreitung der oben beschriebenen Bücher gefunden. Während das letztgenannte gewissermaßen den höheren Abschluß der Reihe bildete, bot eine andere Fortsetzung das erste Glied dieser Kette für den allerersten Anfang des Unterrichts in der deutschen Muttersprache, nämlich die 1856 erschienene „Goldene Fibel", ein kleines Prachtwerk nach Inhalt und Ausstattung, aus reichster Erfahrung des Lebens erwachsen. Nun ist auch sie vergessen. Und wenigen kommt auch noch das Lebensbild des Mannes in die Hand, das Prof. Ludwig Schulze 1879, zwei Jahre nach Wackernagels Tode, herausgab. Das zeichnet uns eingehend, warm und anschaulich das Bild des eigenartigen Mannes, seinen eigentümlichen Lebensgang durch viel Not, Mühe, Kampf und Ehre, sein Wirken und Schaffen für das deutsche Volk in Kirche und Schule und seine Leistungen und bleibenden Verdienste auf drei großen Gebieten: dem der Naturwissenschaften, insbesondere der Mineralogie, dem der Pädagogik und der Hymnologie. Wir hören von seinen reichen geistigen Gaben, seinen trefflichen Charakterzügen sowie seiner durch ihre Schönheit auffallenden und herzgewinnenden Erscheinung, und ein schönes Bildnis von ihm in Stahlstich schmückt am Anfang das Buch.

Mögen diese Zeilen etwas dazu beitragen, das Gedächtnis Wackernagels wieder neu zu beleben, dessen zu meiner Freude jüngst auch Hans Vollmer in dem Vorwort zu dem Jubelbändchen seiner Sammlung von Jugendschriften ein ehrendes Denkmal gesetzt hat.

Kassel. Friedrich Heußner.

Zur Lage des Geschichtsunterrichts in den Oberklassen des Gymnasiums.

Die Lage des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe der höheren Schulen ist durchaus unbefriedigend, kaum ein Fachmann wird es leugnen. Selbst Neubauer, der sonst nicht zu den Unzufriedenen gehört, kann bei der Aufzählung der Probleme des Geschichtsunterrichts*) die Frage nicht unterdrücken: „wie helfen wir der Not der Oberstufe ab?" Diese „Not" erklärt Lüdtke**) aus dem schreienden Mißverhältnis zwischen der (in Prima) zur Verfügung stehenden Zeit und den zu bewältigenden Aufgaben. Gumlich weist***) auf die Folgeerschei-

*) Vergangenheit und Gegenwart. 1. Ergänz.-Heft S. 6.
**) Blätter für höheres Schulwesen 1915, H. 1.
***) Blätter für höheres Schulwesen 1914, H. 4.

nung dieses Mißverhältnisses hin: der Lehrer, der seinen Stoff gründlich verarbeiten will, ist in O I stets in Gefahr, seine Aufgabe nicht bewältigen zu können und dann dazu gezwungen, das Wesentlichste und Wichtigste gerade für die staatsbürgerliche Erziehung, die Geschichte der neusten Zeit, wenn nicht unter den Tisch fallen zu lassen, so doch wesentlich zu verkürzen. In noch viel grellerem Lichte erscheint diese Notlage, wenn Schäfer*) recht hat mit seiner Forderung, der bisher viel zu „einseitig brandenburgisch-preußisch orientierte" Geschichtsunterricht müsse einer „Einführung in die Weltgeschichte im Sinne der Gegenwart" Platz machen, wenn er also die geschichtliche Aufgabe der Prima noch ganz bedeutend erweitert. Und nicht viel anders als diese vier Geschichtslehrer scheint über die „Not der Oberstufe" A. Matthias zu denken, wenn er von dem Geschichtslehrer sagt:**) „ihm geht's ebenso erbärmlich wie dem Deutschlehrer."***)

Aber diesen und anderen fortschrittlichen stehen rückläufige Tendenzen gegenüber, auf die als eines der schwersten Hemmnisse der modernen Bestrebungen zur zeitgemäßen Verbesserung der Lage unseres Geschichtsunterrichts nachdrücklich hinzuweisen ich mich innerlich genötigt sehe, zumal ich vergeblich

---

*) In der Wochenschrift „Das größere Deutschland" I. 1914, S. 236 f.

**) Monatschrift für höhere Schulen. XII. 690.

***) Wie schlecht es diesem geht und wer ihn hemmt, möge der kurze Hinweis auf folgende Tatsachen verdeutlichen: Weil eher das Deutsche von *3* als das Lateinische von *8* Stunden eine hergeben kann, steht das Deutsche in U und O III des Gymnasiums noch immer mit 2 kümmerlichen Wochenstunden den 8 Stunden des Lateinischen gegenüber! — Der Unterricht in den drei Unterklassen wird meist noch immer von Elementarlehrern, d. h. nicht vom Fachmann, dem durchgebildeten Kenner gerade der deutschen Sprache, erteilt, weil man durchschnittlich noch immer der Meinung ist, Rechtschreibung, Zeichensetzung, bestenfalls noch Satzlehre bildeten den Höhepunkt dieses Unterrichts. Die neuste Verfügung hierzulande aber besagt sogar, daß Latein und Deutsch in VI und V in einer Hand liegen, d. h. daß der erfahrene Altphilologe, dem man den lateinischen Unterricht in VI „mit Rücksicht auf seine Wichtigkeit" anzuvertrauen pflegt, den deutschen Unterricht der Klasse geben soll. Wem zu Liebe? Dem Deutschen gewiß nicht! Der Altphilologe, bei dem es ganz gleichgültig ist, ob er Kenner der deutschen Sprache ist oder nicht, soll wahrscheinlich mit Hilfe des deutschen Unterrichts dem lateinischen Sprachunterricht die Wege bereiten: Der deutsche Unterricht verliert damit seinen Selbstzweck. Schlimmer ist, daß der Altphilologe die deutsche Sprachlehre zumeist auf der Grundlage der lateinischen treiben wird, weil er nur diese genau kennt. Wie das Deutsche in U und O III vor dem Lateinischen zurückstehen muß, so wird es hier zur handreichenden Dienerin des Lateinischen herabgedrückt. — Schunck (s. unten) will übrigens die staatsbürgerliche Unterweisung „in den Unterklassen vorzugsweise im (erdkundlichen und) deutschen Unterricht zu ihrem Recht kommen lassen", d. h. dieses „Mädchen für alles" hat ja doch nichts Besseres zu tun und viel überflüssige Zeit! Überall die gleiche Geringschätzung! Aber auch in den Oberklassen muß das Deutsche hinter den alten Sprachen zurückstehen. Haben wir die Zeit, Walters von der Vogelweide Lieder, Schillers und Goethes Gedankenlyrik so ausführlich zu behandeln, wie es mit der Lyrik des Horaz der Fall ist? Können wir deutsche Reden, wie etwa die Fichtes an die deutsche Nation, können wir irgend einen deutschen Historiker oder gar einen Philosophen zu Worte kommen lassen wie die alten Sprachen es in so reichem Maße zu tun Gelegenheit haben? — So lange es mit dem deutschen Unterricht so steht, verschone man ihn wenigstens mit der kränkenden Phrase, er stehe im Mittelpunkt des Gymnasiums.

auf einen Protest von berufenerer Seite gewartet habe. Es sind die Ansprüche des Gymnasiums an den Geschichtsunterricht, wie sie der Gymnasialverein bei seiner Marburger Tagung im September 1913 zum Ausdruck gebracht hat und wie sie sich aufgezeichnet finden im humanistischen Gymnasium 1914, H. 1, S. 37 ff. Der Grundgedanke der dortigen Verhandlungen war etwa der, die alte Geschichte (nämlich im wesentlichen griechisch-römische) komme auf dem Gymnasium zu kurz; das volle Jahr, das man im Kursus der Oberklassen für sie (ausschließlich der Zeit der römischen Kaiser) angesetzt hatte, reiche nicht aus. Die Versammlung nahm schließlich mit großer Stimmenmehrheit einen Antrag Niepmann an: „Die Lage des Geschichtsunterrichts erfordert eine Änderung der Stoffverteilung: der erste Kursus ist auf drei Jahre zu beschränken, der zweite, ungleich wichtigere, auf vier Jahre zu erweitern, von denen bei drei Wochenstunden mindestens 1½ Jahre der alten, 2½ der mittleren und neueren Geschichte zuzuweisen sind.“*) Gegen die Notwendigkeit einer Verstärkung der alten Geschichte sprachen sich nur Direktor Busse-Schöneberg und Direktor Trittel-Neuhaldensleben aus, welch letzterer aus bestimmten Gründen dann aber doch dem Antrag Niepmann zustimmen zu können erklärte.

Abgesehen davon, daß nach diesem Plane die deutsche Geschichte des Unterkursus um ein volles Drittel verkürzt, also verstümmelt, und die deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts der O III zugewiesen, also gerade der erfahrungsgemäß für diesen Gegenstand lebhaft interessierten Altersstufe der U II entzogen würde, ferner abgesehen davon, daß man in Marburg wie es scheint die brennende Frage zu beantworten vergessen hat, welchem Fache denn eigentlich die dritte Geschichtsstunde für U II genommen werden soll, endlich abgesehen davon, daß die alte Geschichte doppelt soviel gewönne wie die deutsche, sieht das auf den ersten Blick gar nicht so übel aus. Richtet man aber den Blick auf das Ganze und läßt die Klassen IV bis O III einmal aus dem Spiel, deren Besitzstand unverändert bliebe, so ergibt sich, daß von den bisherigen 3 Jahren deutscher Geschichte in den Klassen U II bis O I dieser einfach ein halbes Jahr verloren ginge, die alte Geschichte dagegen ein halbes Jahr gewönne, wodurch sich das Gesamtverhältnis der alten zur deutschen Geschichte in diesen Klassen der neuen Oberstufe von 5 : 15 zu 9 : 15 zu Gunsten der alten Geschichte verschöbe! Man beachte auch das Wörtchen „mindestens 1½ Jahre der alten Geschichte“, das deutlich genug anzeigt, daß man gern noch mehr gefordert hätte, wenn man es hätte wagen können.

Diese Verstärkung der alten Geschichte aber nahm man unbedenklich, ohne eine Silbe des Bedauerns, auf Kosten der deutschen Geschichte in Aussicht, woraus der einfache durch nichts zu entkräftende Schluß zu ziehen ist: der Gymnasialverein ist der Meinung, daß im ganzen gesehen der Wert der mittleren und neueren Geschichte bisher viel zu hoch angeschlagen worden ist! Damit ist deren Besitzstand angegriffen. Überhaupt ist die Angriffsstimmung der Versammlung in jener Sitzung unverkennbar. Sagte doch der zweite Berichterstatter, Prof. Schunck-Nürnberg, offen, daß es sich darum handele, „das in dem gegenwärtigen preußischen

*) Das humanistische Gymnasium. 1914. I. 42.

Lehrplan verlorene Terrain . . . . wieder zu gewinnen*)"; und war doch der erste Berichterstatter, Direktor Hölk-Lüneburg, der diese Verstärkung der alten Geschichte rein im bürgerkundlichen Interesse gewünscht hatte, genötigt, am Ende der Verhandlungen zuzugestehen: „Die Diskussion habe einen anderen Weg genommen, als er gewünscht habe: hier sei der Wunsch in den Vordergrund gedrängt, die alte Geschichte zu verstärken."**)

Wer die Modernisierung des Geschichtsunterrichts wünscht, muß diese rückwärts gewendeten Bestrebungen von so offen ausgesprochen agressiver Tendenz bekämpfen. Und er hat, indem er den hingeworfenen Fehdehandschuh aufhebt, ein Recht, zunächst die grundlegende Frage zu stellen: Wie kommt eigentlich ein Verein von Vollblutaltphilologen***) dazu, innere Angelegenheiten des Geschichtsunterrichts vor sein Forum zu ziehen?! Dieser Übergriff des Gymnasialvereins auf ihm zwar benachbartes aber fremdes Gebiet, dieser Versuch, eine Art von Protektorat über das Fach der Geschichte auf dem Gymnasium auszuüben, muß grundsätzlich mit aller Schärfe zurückgewiesen werden. Der Geschichtsunterricht ist sein eigener Herr und nicht der Handlanger irgend eines anderen, am allerwenigsten der alten Sprachen, die sogar nach den Worten eines Teilnehmers an den Marburger Verhandlungen „mit ihrer alle anderen Fächer weit überragenden Stundenzahl ihre Aufgaben (allein) leisten können und müssen."†) Man vergaß in Marburg, wie es scheint, völlig, daß der Geschichtsunterricht auf allen drei Arten der höheren Schule in gleicher Weise seine eigenen Aufgaben und Ziele hat, die naturgemäß in der völkischen Art wurzeln und daß er ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse alter oder neuer Sprachen oder irgendwelcher anderer Fächer seinen Weg zu gehen das Recht und die Pflicht hat. Nur eine Versammlung von Historikern und Geschichtslehrern ist befügt, innere Angelegenheiten des Geschichtsunterrichts zu behandeln.

Zu diesem grundsätzlichen Protest kommt ein sachlicher. Was für Behauptungen hat man in Marburg aufzustellen gewagt, um nur „verlorenes Terrain" wiederzugewinnen! Man höre, was Schunck im Schlußwort der Sitzung††) ausführte: „Der Beschluß der Versammlung sei aufs lebhafteste zu begrüßen; denn die jetzt in Preußen bestehende Verteilung des Geschichtsstoffes schädige die bis zur Reifeprüfung bleibenden Schüler schwer, die vorgeschlagene, von der Versammlung angenommene Verteilung liege dagegen wie im Interesse der Bleibenden, so auch in dem der mit dem Einjährigenschein Abgehenden."†††) — Also die griechisch-römische

*) a. a. O. S. 43.

**) Von mir gesperrt.

***) In den Professoren Wendland und Cauer stellte sich dieser selbstverständliche Charakter des Vereins auf der Marburger Versammlung eindrucksvoll und unverkennbar dar und des ersteren Vortrag über griechische Literatur und Schullektüre brachte ihn vollends deutlich zum Ausdruck. Das zufällige Vorhandensein einer mehr oder minder vollständigen Lehrbefähigung für Geschichte bei einer Reihe von Mitgliedern des Vereins kann dessen ausgesprochenen Charakter natürlich nicht im mindesten verwischen.

†) a. a. O. S. 40.

††) a. a. O. S. 43.

†††) Von mir gesperrt.

Geschichte ist ein besserer geschichtlicher Abschluß und eine bessere Erziehung zu staatsbürgerlicher Einsicht für die mit dem Einjährigen-Zeugnis abgehenden Schüler als die vaterländische Geschichte der letzten anderthalb Jahrhunderte, als die Zeit Friedrichs des Großen, der Stein-Hardenbergischen Reformen, der Befreiungskriege, der Kämpfe um die preußische Verfassung, um die deutsche Einigung?! Themistokles, Perikles, Cäsar und Genossen sind für den Geschichtsunterricht eines preußischen Gymnasiums (denn um i h n handelt es sich, und nicht etwa um Unterricht in einer alten Sprache!) wichtiger als Stein und Bismarck?! Epaminondas, Alexander, Caesar sollen uns näherstehen als Friedrich der Große. Blücher, Moltke?! Entweder heiligt hier der Zweck das Mittel und wird die Vernunft mißbraucht, oder aber es ist wahr, daß es heute noch Männer gibt, die es für wertvoller halten, junge Griechen und Römer zu erziehen als junge Deutsche. Dann ist Kaiser Wilhelms II. berühmtes Wort nicht scharf genug, um diesen Standpunkt zu brandmarken. Wenn also die Bestrebungen des Gymnasialvereins von solchem Geiste erfüllt sind, dann muß auch aus diesem Grunde gegen die Marburger Beschlüsse des Vereins als gegen schwere Hemmungen auf dem Wege zu nationaler Vertiefung und moderner Erweiterung des Geschichtsunterrichts mit aller Schärfe protestiert werden!

Ich möchte demgegenüber die Aufgaben des Geschichtsunterrichts der höheren Schule Deutschlands im 20. Jahrhundert etwa so bestimmen:

Die höhere Schule hat die allgemeine Aufgabe, Menschen zu bilden, die sich in der Welt zurechtfinden und eingedenk der Rolle, die sie im Leben der Nation zu spielen berufen sind, den Aufgaben und Anforderungen der Zeit mit Interesse und Verständnis gegenüberstehen. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts besteht daher nicht etwa einfach in wissenschaftlicher Darbietung irgendeines wissenschaftlich interessanten Geschichtsstoffes, sondern in der Vermittlung des geschichtlichen Tatsachenmaterials, das geeignet ist, die Grundlagen unserer Zeit, in erster Linie natürlich der geschichtlich begründeten Verhältnisse unseres Vaterlandes, verständlich zu machen. Ausgewälte Kapitel aus älterer Geschichte sind deshalb erst in z w e i t e r Linie und nur soweit heranzuziehen, als sie von weiterwirkender weltgeschichtlicher Bedeutung oder in hervorragendem Maße geeignet erscheinen, Verhältnisse und Anschauungen unserer Zeit erkenntnisfördernd zu beleuchten. Dem Geschichtsunterricht der höheren Schule Deutschlands — gleichgültig welcher Art — muß deshalb die d e u t s c h e Geschichte zugrunde liegen. Diese Geschichte aber wird um so wichtiger, muß sich zugleich um so mehr zu w e l t g e s c h i c h t l i c h e r Betrachtung erweitern, je mehr sie sich der Gegenwart nähert.

Welche Rolle soll denn nun aber die alte Geschichte im Geschichtsunterricht insonderheit des Gymnasiums spielen?

Zunächst muß betont werden, daß der Satz, der in der zweiten Hölkschen These die Fassung hat: „Das Verständnis für die grundlegenden politischen Formen und Begriffe wird am besten an der alten Geschichte geweckt," durchaus kein unanfechtbares Dogma, sondern mindestens ein P r o b l e m ist. Schon der Hinweis auf die Tatsache, daß man von der grundlegenden politischen Staatsform unserer Zeit, von der konstitutionellen Mornarchie, in der Geschichte des Altertums keinen klaren Begriff bekommt, weil sie kaum entwickelt war, und daß ein so hervor-

ragendes Problem unserer Tage, wie das durch die Worte Staat und Kirche umschriebene, weil es in der Geschichte des Mittelalters wurzelt, von der alten Geschichte her wenig Klärung erfahren kann, genügt zur Erhärtung dieser Behauptung. Warum soll auch das Verständnis für die grundlegenden politischen Formen und Begriffe, die für uns Deutsche unserer Zeit noch Wesen haben (denn auf diese in erster Linie kommt es an und nicht auf abstrakte politische Formen und Begriffe), nicht ebensogut, vielleicht besser an der germanischen und an der aus ihr hervorgegangenen deutschen, sowie der Geschichte der Völker gewonnen werden, mit denen wir uns im Laufe der Jahrhunderte nehmend und gebend eng berührt und die den Gang der Geschichte unseres Volkes wesentlich beeinflußt haben?!*)

Es fällt mir nicht ein, damit leugnen zu wollen, daß in der Antike reiche Quellen staatsbürgerlicher Erkenntnnis fließen.**) Niemand hat das klarer erkannt und schöner erwiesen, als der jüngst verstorbene R. v. Pöhlmann, der Schöpfer der Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus, der in einer wundervollen Festrede***) auf der Tagung des Vereins der Münchener Freunde des humanistischen Gymnasiums 1913 die Bedeutung der Antike für staatsbürgerliche Erziehung in den Grundzügen dargestellt hat. Es ist eine Lust gerade für den Historiker, sich von diesem Manne, der in einzigartiger Weise Altertum und Gegenwart miteinander zu verbinden verstanden hat, durch den Reichtum der Antike an geschichtlichen Formen und Problemen, die uns auch das Verständnis der Gegenwart erleichtern, hindurchführen zu lassen. Diese Erkenntnisse aber sind zum größten Teil aus den antiken Schriftstellern gewonnen. Platos Bild des Idealstaates (der den Vergleich mit dem spartanischen Wirklichkeitsstaate herausfordert); Aristoteles Verfassungsbilder, insonderheit sein Staat der Athener; „die Idee des freien Kultur- und Rechtsstaates" „in dem Idealgemälde des perikleischen Athen — wie es der größte Geschichtsschreiber der Antike in dem unsterblichen ἐπιτάφιος λόγος durch den Mund des Perikles der Nachwelt vor Augen gestellt hat"; „die einschneidende Kritik, welche die Staatslehre und Publizistik der Griechen an dem Klassenstaate geübt hat;" „die klassischen Schilderungen der materialistischen Entartung der Gesellschaft in den Schriften Platos, Sallusts, Ciceros";

---

*) Diesem Dogma, daß die alte Geschichte die beste Erweckerin geschichtlichen Verständnisses sei, entspricht das andere auf gleicher Linie stehende, daß die lateinische Sprache die beste Grundlage abgebe für die sprachliche Erziehung deutscher Jungen, das nicht minder anfechtbar ist. Aber „sei im Besitze und du bist im Recht!" . . .

**) oder der Antike ihren großen Besitzstand auf dem Gymnasium zu mißgönnen. Allerdings halte ich die 8. Lateinstunde in U und O III für dem deutschen Unterricht vorenthaltenes Gut, glaube auch nicht, daß die alten Sprachen es noch länger werden verantworten können, der Erdkunde in den Oberklassen auch nicht eine Wochenstunde eingeräumt zu haben. Man lasse die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische fallen, dieses rudimentäre Überbleibsel aus einer Zeit, in der man die Form noch höher schätzte als den Inhalt, und das Lateinische könnte ohne Verlust in den Oberklassen eine Stunde an die Erdkunde abgeben. Mit dieser Einschränkung kämpfe ich in diesem Aufsatz nicht gegen die alten Sprachen und ihre Stellung am Gymnasium, sondern nur gegen Übergriffe von ihrer Seite. Das sei hiermit nachdrücklich betont.

***) Das humanistische Gymnasium. 1914. I. S. 1 ff.

„die meisterhafte Analyse des Parteilebens oder das unsterbliche achte Buch des platonischen Staates"; Szenen, in denen Aristophanes „in alle sittlichen und intellektuellen Schwächen des Herrn Demos hineinleuchtet". .; Kulturbilder bei Horaz; das Bild des Cäsarismus, wie Tacitus es mit der ganzen Gehässigkeit des aristokratischen Republikaners malt: alle diese — und andere — Bestandteile antiker Literatur sind staatsbürgerliche Bildungsstoffe hervorragender Art. Sie zu vermitteln, so weit das im Rahmen der höheren Schule möglich ist (denn in die Tiefen der antiken Kultur z. B. platonischer Philosophie hineinzusteigen, sie zu erleben und also ihr geheimstes Wesen zu ergreifen, ist der Schüler auch der Oberklassen m. E. noch in den seltensten Fällen reif), ist natürlich die Aufgabe des Unterrichts in den alten Sprachen. Wie weit dieser Unterricht diese Aufgabe zu verwirklichen vermag, verdeutlicht ein ausgezeichneter Überblick über die zu diesem Zweck zur Verfügung stehende Schulliteratur in den Verhandlungen der XI. Direktorenkonferenz in der Provinz Sachsen,*) aus dem ersichtlich ist, daß überhaupt der größere Teil der für die Schule in Betracht kommenden antiken Literatur geschichtlichen Charakter trägt oder kulturgeschichtlich bedeutsam ist.**)

Tut nun dieser Unterricht seine volle Schuldigkeit, indem er dem Inhalt gerecht wird, überall in größere Zusammenhänge einstellt und dadurch die antike Kultur lebendig macht, so kommen die geschichtlichen Werte der Antike in ihm zum größeren Teile zur Geltung; und selbst wenn die alte Geschichte im Geschichtsunterricht keinen Platz mehr hätte, erführe sie damit noch immer eine Behandlung, wie sie keinem Abschnitt der deutschen Geschichte auch nur annähernd in dem Maße zuteil zu werden vergönnt ist: es kann hier nämlich Quellenlektüre getrieben, können die geschichtlichen Probleme aus den Quellen heraus behandelt werden. So wird hier bei richtiger und sachkundiger Behandlung der geschichtliche Wert der Antike zum größeren Teil durch den Unterricht in den alten Sprachen erschöpft und bleibt dem Geschichtsunterricht nur wenig mehr zu tun übrig.

Außerdem hat nun aber der Geschichtsunterricht im 20. Jahrhundert gar keinen Anlaß und noch viel weniger Zeit, der Liebhaberei eines Faches nachgebend — und seien es auch die alten Sprachen — Lokalgeschichte zu treiben, wie das mit der griechischen (bis auf Alexander) und älteren römischen Geschichte (bis zu den punischen Kriegen etwa) bisher der Fall war.***)

---

*) 1911. S. 384—387.

**) Natürlich muß, soll die Sache zu ihrem Rechte kommen und der Unterricht kein reiner Sprachunterricht bleiben, der Vermittler solcher Kulturwerte ein durchgebildeter Historiker sein, dem auch die Geschichte der Neuzeit nicht fremd ist, weil sonst die Möglichkeit, Altertum und Gegenwart in fruchtbare Beziehung zueinander zu setzen, fortfiele. Man ersieht daraus, wie nötig es ist, daß eine neue Ordnung der Prüfung für das höhere Lehramt den Besitz einer (vollen) Lehrbefähigung in den alten Sprachen in irgend einer Form von gründlicher geschichtlicher Durchbildung abhängig macht.

***) Mit dem gleichen Recht wie die Geschichte der antiken Stadtstaaten und ihrer Bünde könnte man die Geschichte der italienischen des späteren Mittelalters, z. B. Venedigs, die an Interessantem, Lehrreichem und großen Erinnerungen nicht ärmer ist als die Geschichte Athens, mit höherem Recht noch die der großen deutschen Städte des Mittelalters, der Köln und Straßburg, der Augsburg und Nürnberg, die man einst bewundernd die beiden Augen Deutschlands nannte und die dem deutschen Herzen so nahe stehen,

Insgesamt würde ich im Rahmen unserer jetzigen Verhältnisse (nur die unfruchtbaren erdkundlichen Wiederholungen in den Oberklassen möchte ich beseitigt wissen) an Stelle des unzulänglich gewordenen alten etwa folgenden Aufbau vorschlagen:

I. Unterkurs:

IV Geschichte der Indogermanen, dann der Germanen auf breiter Grundlage (von allem Grundsätzlichen abgesehen ist das übrigens auch ein viel geeigneterer Stoff für diese Altersstufe als die schwierigen Verfassungs-, Wirtschafts- und andere Fragen der griechisch-römischen Geschichte) bis zum Ende des karolingischen Reiches.

U III Geschichte des deutschen Reiches von Heinrich I. bis zu Maximilian.

O III Reformationszeit und Zeitalter des Absolutismus bis zum Tode Friedrichs des Großen.

U II Von der französischen Revolution bis zur Entlassung Bismarcks.

II. Oberkurs:

O II Völkerfamilien der Erde. Kulturanfänge auf der Erde. Kultur des Orients und ihre Übertragung von Ost nach West. Griechische Kolonisation. Alexander der Große und der Hellenismus. Skizze der Entwicklung des römischen Weltreichs und breite Darstellung des Verfalls dieses Reiches. Geschichte des Christentums und der Germanen bis zur Auflösung des karolingischen Reiches.

U I. Geschichte des heiligen römischen Reiches deutscher Nation bis zu seiner Auflösung, d. h. in der Hauptsache die Kapitel: Kaisertum und Papsttum; Beginn der Neuzeit; Zeitalter der Religionskriege; Zeitalter des Absolutismus; Zeitalter der französischen Revolution. — Hier muß einmal das Mittelalter stark zusammengestrichen werden (was nichts schadet, da es im Unterkurs ausführlich zu Worte gekommen ist), anderseits die brandenburgisch-preußische Lokalgeschichte bis zum Großen Kurfürsten wegfallen, da sie ohne weltgeschichtliche Bedeutung ist. Dagegen muß von der Darstellung der Ausbreitung der Reformation ab in immer stärkerem Maße die Geschichte des Auslandes zu Hilfe herangezogen werden.

Dann behielten wir endlich für

O I Zeit zur Behandlung der Geschichte des 19. Jahrhunderts (vom Wiener Kongreß ab) auf breitester weltgeschichtlicher Grundlage. Dann hätten wir Zeit, das schöne Programm Schaefers in den Blättern für höheres Schulwesen 1915, H. 1, S. 3 zu verwirklichen, das ich Zeile für Zeile unterschreibe und in dem mir nichts, aber gar nichts übertrieben scheint.

Geschichtsunterricht auf dieser oder einer ähnlichen, nämlich einer nationalen und die Bedürfnisse der Gegenwart voranstellenden Grundlage, würde (in Verbindung mit dem erdkundlichen auf der Oberstufe, der dem Gymnasium leider noch immer fehlt) die einfachste und natürlichste Lösung des Problems der staats-

treiben. Die Größe und den Glanz der Tage der Hanse hat kein attischer Seebund erreicht; die Geschichte der deutschen Kolonisation des Ostens ist nicht minder bedeutsam (und für die deutsche Gegenwart wichtiger) als die der griechischen des Mittelmeers usw. Also wenn denn irgend welche Lokalgeschichte getrieben werden soll, warum dann in die Ferne schweifen, wo das Gute so nahe liegt?

bürgerlichen Erziehung von innen heraus bedeuten, dieses Problem also einfach aus der Welt schaffen und Althoffs berühmtem Wort über die Nation der politischen Esel in absehbarer Zeit den Todesstoß versetzen.

Mein Vorschlag ist radikal, gewiß. Aber ich dächte, wir hätten nun lange genug, auch in unserem höheren Schulwesen, an Halbheiten und elenden Kompromissen herumgekrankt. „Niemand flickt ein altes Kleid mit einem Lappen von neuem Tuch; denn der Lappen reißt doch wieder vom Kleid und der Riß wird ärger." Also fort mit dem alten Kleid!

Neuhaldensleben. Max Pahncke.

Die Kulturphilosophie bei Heinrich Rickert.

Wir können die zuversichtliche Hoffnung aussprechen, daß die philosophische Literatur der Gegenwart in kurzer Zeit um ein wichtiges systematisches Werk reicher sein wird: Rickerts System der Kulturphilosophie wird ans Licht treten. Lange hat sich der Führer der süddeutschen Schule mit dem Schleifen des Schwertes aufgehalten — nun schlägt er zu. Die logischen und erkenntnistheoretischen Untersuchungen haben die Instrumente für seine Arbeit aufs feinste geschliffen — nun geht er an die Arbeit selbst. Unsere Zeit strebt zum positiven Aufbau, strebt zur Synthese — fast alle Richtungen der Philosophie bewegen sich nach diesem Ziele hin. Die feine Scheidung zwischen Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft ist durchgeführt, dadurch ist der Naturalismus logisch widerlegt: er wendet die Denkmittel der Naturerfassung auf den heterogenen Stoff der Geisteswissenschaften an. Ähnlich wurde der Psychologismus abgetan (neben Rickert stehen da Windelband und Husserl): das Gelten einer Wahrheit ist unabhängig von ihrer psychologischen Tatsächlichkeit.

Nach dieser kritischen Arbeit war Raum zum eigenen Aufbau geschaffen — seit einiger Zeit liest Rickert in Freiburg über sein „System der Philosophie" und seit dem ersten Heft der Zeitschrift „Logos" (1910) sind wertvolle Prolegomena zur Kulturphilosophie auch einem weiteren Kreise zugänglich geworden.

Die Philosophie muß Wissenschaft vom Ganzen sein, heißt es da. Der zentrale Punkt für sie liegt im Begriffe des Wertes: „Wo wir Weltanschauung verlangen, die uns fragt, was die Welt bedeutet, da fragen wir, wenn wir uns richtig verstehen, danach, ob unser Leben Wert hat, und was wir tun sollen, daß es wertvoll ist." Die Geltung des Wertes bleibt für die Frage nach dem Sinn des Lebens das Primäre. Der Wert erschließt uns ein drittes Reich, das jenseits von Subjekt und Objekt liegt — die Deutungen der Welt vom Subjekt oder Objekt aus genügen nicht. Der Wert ist nicht zu verwechseln mit dem psychischen Akte der Wertung und nicht mit dem Objekt, an dem er haftet, mit dem Gut. Subjekte und Objekte bilden zusammen als Wirklichkeit den einen Teil der Welt — ihnen treten die Werte als ein anderer Teil gegenüber. „Erst wenn die Philosophie sich der Frage nach dem Verhältnis von Wert und Wirklichkeit zuwendet, behandelt sie wirklich das Weltproblem und kann hoffen, Weltanschauung zu geben, die mehr als bloße Wirklichkeitserklärung ist."

Natürlich kann und darf eine Wertlehre nicht von der Wirklichkeit absehen — nur a n Wirklichkeiten können die Werte gefunden werden. Das Wesen des Wertes liegt in seiner Geltung — es kommen also die Werte in Frage, für die Anspruch auf Geltung erhoben wird; die Wirklichkeiten aber, an denen solche Werte haften, finden sich nur im K u l t u r l e b e n. „Auf die Kulturgüter muß daher die Philosophie ihren Blick richten, um an ihnen die Mannigfaltigkeit der Werte zu finden."

Wenn man so den Psychologismus vermeidet, der die Werte aus den wertenden Akten des Subjekts ableitet, darf man aber nicht dem Historismus verfallen: ein bloßes Aufnehmen der historisch tatsächlichen Wertungen ist keine Philosophie — durch das Historische muß der Weg zum Überhistorischen gebahnt werden. Ein System der reinen Werte muß zur Entwicklung kommen. „Nur diese an den großen Mächten der Geschichte orientierte und durch ihre Systematik den Historismus zugleich überwindende Wertlehre ... kann ... ein festes Fundament zur Behandlung der Weltanschauungsfragen geben." Rickert hatte früher (in der Kuno Fischer-Festschrift) das Aufstellen eines Wertsystemes aus reiner Vernunft für möglich gehalten — mit ihm als Maßstab sollte dann die Geschichte bewertet werden; heute betont er mit Recht stärker das induktive Element.

Ist mit der Wertlehre die Aufgabe der Philosophie als Weltanschauungslehre erschöpft? Nein — denn die Werte müssen wieder mit der Wirklichkeit in Verbindung gebracht werden. „Es gilt, die von den historischen Kulturgütern abgelösten und systematisierten Werte wieder zum wirklichen Leben ... in Beziehung zu bringen." Wenn wir uns nach einer derartigen Einheit umsehen, finden wir das „Akterlebnis"; wir denken dann an den Akt nur als eine Stellungnahme zum Werte. Durch diese Stellungnahme entsteht der „Sinn" der Wertung, und so ergibt sich als das dritte Reich der Einheit das R e i c h d e s S i n n e s. Die Sinndeutung ist aber stets an die Werte gebunden. „Den Wert der Kultur in ihrer geschichtlichen Mannigfaltigkeit müssen wir verstehen, dann erst kann sich uns auch der Sinn unseres Lebens durch Deutung von den Werten aus erschließen." Dann erst können wir das Höchste erreichen, was wir von einer Weltanschauung verlangen können: Richt- und Zielpunkte für unser Wollen und Handeln. Es ist charakteristisch für die philosophische Zeitströmung, daß auch diese so „exakt" gerichtete Philosophie letzten Endes auf die praktische Philosophie hinweist, auf die Willensziele. Der Lebensbezug des Denkens ist von größter Wichtigkeit für die Weltanschauung. Dabei weist Rickert jede biologische Begründung der Werte ab — Kulturwerte sind nicht Lebenswerte im Sinne des Biologismus, wie ihn Nietzsche z. B. vertritt.

Das Hauptziel ist also für Rickert ein S y s t e m der Kulturwerte — als Wissenschaft vom Ganzen muß die Philosophie System sein. Aber gegen den Gedanken des Systems erheben sich heute lebhafte Bedenken: jedes System ist ein Abschluß, und uns steht zu deutlich das Fließen und Werden aller Erkenntnis vor Augen, als daß wir an eine Festlegung denken könnten. Dauernd entwickelt sich die Kultur, an neuen Gütern entfalten sich neue Werte — ist da ein System möglich? Jedenfalls kein System im alten, etwa Hegelschen Sinne; eine vollendete Erkenntnis auf einer Stufe zu fixieren, ist ausgeschlossen. Möglich aber ist ein

System in einem neuen Sinne, ein offenes System. Ein solches muß in einer Zusammenstellung der überhistorischen Werte bestehen und muß gleichzeitig Platz lassen für die unabgeschlossene Fülle der geschichtlichen Kulturgüter. Rickert versucht nun eine schematische Einteilung der überhistorischen Werte und zeigt die Haupteinteilungsprinzipien für eine vollständige Klassifikation der Kulturgüter. Und schließlich zeigt er, welches System entsteht, wenn wir die Wertstufen mit der geordneten Wertmannigfaltigkeit des geschichtlichen Lebens in Verbindung bringen.

Bei der schematischen Einteilung geht Rickert von dem Gedanken aus: jedes Streben nach Wertverwirklichung ist ein Streben nach einem Ende, und zwar nach einem vollen Ende. Also besteht bei aller Wertverwirklichung eine allgemeine Tendenz auf Voll- Endung. Das ist etwas rein Formales; jede Wertverwirklichung hat aber einen Inhalt, den man als ein unendliches Ganzes aus endlichen Teilen zusammengesetzt zu denken hat. Richtet sich nun die Vollendungstendenz auf das unerschöpfliche Ganze des Materials, so kann das endliche Subjekt mit der Formung nie zu Ende kommen — wir erhalten die Güter der un-endlichen Totalität. Richtet sich die Vollendungstendenz auf die endlichen Teile, so ergeben sich die Güter der voll- endlichen Partikularität, richtet sei sich auf die Summe der endlichen Teile, die der voll-endlichen Totalität. Wir können unter Heranziehung des Zeitgedankens auch drei andere Bezeichnungen wählen: Zukunftsgüter, Gegenwartsgüter, Ewigkeitsgüter. Durch diese Stufen ist gleichzeitig der Grund zu einer Rangordnung der Güter gelegt.

Betrachten wir jetzt eine vollständige Klassifikation der Güter mit Hilfe von übergeschichtlichen, formalen Einteilungsprinzipien, die auf einer Alternative beruhen. Jeder Kulturmensch ist eine Person, lebt mit anderen im sozialen Zusammenhange und ist im Konnex mit ihnen tätig. So erhalten wir drei Begriffe: Persönlichkeit, sozial, Aktivität. Da unter diese Gruppe sich nicht alle Güter einreihen lassen, haben wir drei andere Begriffe ihnen entgegenzustellen: Sache, asozial, Kontemplation. Damit ist eine vollständige Gliederung gegeben. Durch Kombination dieser und der oben gewonnenen Einteilung ergeben sich sechs Wertgebiete. Rickert entwickelt sie kurz — ich will nur skizzenhaft andeuten, was er länger ausführt.

Die Philosophie soll Wissenschaft sein — in welches Gebiet gehört die Wissenschaft?

1. Die Wissenschaft gehört zur Kontemplation, sie ist eine Sache und ist asozial. Sie gehört auch zu den Gütern der unendlichen Totalität, zu den Zukunftsgütern — denn sie richtet ihr Streben auf Erkenntnis des Ganzen. Nun besteht sie aber aus Urteilen, die immer einen Dualismus von Form und Inhalt, von Subjekt und Objekt voraussetzen. Wo ist diese Trennung aufgehoben?

2. Wenn das anschauende Subjekt eine Einheit erlebt, ist eine vollendliche Partikularität erreicht — in der Kunst wird wenigstens der Dualismus von Form und Inhalt aufgehoben. Demnach ist die Kunst ein Gegenwartsgut — sie ist ja nach Schopenhauer überall am Ziel. Sie gehört zur Kontemplation, ist eine Sache und ist asozial. Gibt es auch eine völlige Einheit von Subjekt und Objekt?

3. Wenn alle Einzelheit in das All-Eine aufgeht, ist eine Vollendung der Totalität erreicht — wir gelangen zur Mystik.

Wenden wir uns zur andern Gruppe.

4. Die Merkmale Persönlichkeit, sozial, Aktivität ergeben die Reihe der sozial-ethischen Werte — sie sind Güter der unendlichen Totalität, Zukunftsgüter.

5. Vollendung der Partikularität findet sich im vollendeten Gegenwartsleben — hier erscheint die Liebe als höchster Wert. Es ist von großer Wichtigkeit, daß Rickert diese Wertgruppe hervorgehoben hat — er knüpft damit an die tiefsten Tendenzen des klassischen Idealismus und der Romantik an: im Erleben selbst liegt ein Wert. Das Sinnlose des dahinbrausenden Kulturprozesses ist damit beseitigt, es findet sich ein Zentrum des Erlebens, das unberührt von allen Leistungen nach außen ist.

6. Güter der vollendeten Totalität finden sich in der Religionsform des Theismus. Hier ist eine persönlich-aktive Verknüpfung mit dem Unendlichen, eine endgültige Erlösung von aller Endlichkeit. —

So gewinnt Rickert mit kühnen Zügen ein Gerüst für seinen Aufbau — wir können jetzt schon die Fülle seiner Ideen erkennen, und können nur hoffen, daß ihm die Zeiten einen Ausbau des Systems erlauben möchten.

Münster i. W. Otto Braun.

II. Programmabhandlungen 1913, 1914.

Erdkunde.

1. **Müller, Josef,** Gerhard Mercator im Unterricht unserer Prima. Königl. Gymnasium Duisburg. 1913. Progr.-No. 607. 32 S. 8° mit 7 Figuren.

2. **Fox, Robert,** Lehrplan für den Erdkundeunterricht. Herderschule Charlottenburg. 1913. Progr.-No. 139. 16 S. 8°.

3. **Klein, Reinhard,** Der erdkundliche Unterricht in der Sexta. Königl. Gymnasium i. E. Rybnik in O.-S. 1913. Progr.-No. 296. 79 S. 8° mit 4 Figuren.

4. **Lorenz, Georg,** Grundlegung der Erdkunde in Sexta. Realschule Barmen. 1913. Progr.-No. 706. 26 S. 8°.

5. **Maschke, Theodor,** Die Kartenprojektionen im Schulunterricht. Königl. König Wilhelms-Gymnasium Breslau. 1914. Progr.-No. 271. 28 S. 4° mit 15 Figuren.

6. **Riedel, Friedrich,** Menschliches Leben an der Polargrenze des bewohnbaren Raumes. Städtische Oberrealschule Erfurt. 1914. Progr.-No. 381. 27 S. 8°.

7. **Thorade, Hermann,** Die Geschwindigkeit von Triftströmungen. Realschule in Eilbeck zu Hamburg. 1914. Progr.-No. 1061. 56 S. 8° mit 11 Figuren.

8. **Dütschke, Gottfried,** An der Grenze von Berg und Mark, Die letzten Holzhütten. Städtisches Realgymnasium Barmen. 1913. Progr.-No. 668. 14 S. 4° mit 8 Ansichten.

9. **Birke, Otto,** Der Bezirk Annaberg im Lichte der Kartographie. Königl. Gymnasium Annaberg. 1913. Progr.-No. 783. 58 S. 4°.

10. **Kienitz, Otto,** Wertheim und seine Umgebung II. Großherzogliches Gymnasium Wertheim. 1912. Progr.-No. 873. 18 S. 4°.

11. **Schröder, Ferdinand,** Heimatkunde von Coblenz Teil I. Königl. Kaiserin Augusta-Gymnasium Coblenz. 1913. Progr.-No. 626. 52 S. 8°.

12. **Fredrich, Karl,** J. Chr. Bekmann (1641—1717), Beschreibung der Stadt Cüstrin. Königl. Gymnasium Cüstrin. 1914. Progr.-No. 101. 34 S. 4° mit 3 Bildern.

13. **Fraude, Hermann,** Bilder von der Insel Hiddensoe. Königl. Pädagogium Putbus. 1913. Progr.-No. 210. 29 S. 8° mit 6 Bildern und 1 Karte.

14. **Bender, Paul,** Hessische Hausinschriften. Realschule Haspe i. W. 1913. Progr.-No. 539. 62 S. 8°.

15. **Kurtz, Edmund,** Geologische Streifzüge zwischen Rhein und Oder. Gymnasium Düren. 1913. Progr.-No. 608. 22 S. 4° mit 1 Karte.

16. **Steins, Heinrich,** Der Personenverkehr auf dem Rhein. Königl. Wilhelms-Gymnasium Krotoschin. 1913. Progr.-No. 236. 47 S. 8°.

17. **Gagelmann, Friedrich,** Die sommerlichen Regengebiete in West- und Mitteleuropa. Sachsenhäuser Oberrealschule Frankfurt a. M. 1913. Progr.-No. 578. 40 S. 4° mit 13 Figuren.

18. **Heuser, Wilhelm,** Altlondon mit besonderer Berücksichtigung des Dialekts. Königl. Realgymnasium Osnabrück. 1914. Progr.-No. 460. 64 S. 8°.

19. **Wolf, Franz,** Studienreise nach Deutschostafrika im Sommer 1912. Städtische Realschule Rochlitz i. S. 1913. Progr.-No. 831. 23 S. 4°.

20. **Pfeifer, Adolf,** Bericht über eine Reise nach Italien. Herzogliches Gymnasium Bernhardinum Meiningen. 1913. Progr.-No. 1003. 24 S. 4°.

21. **Augustin, Friedrich,** Ein Studienaufenthalt in Spanien. Realgymnasium des Johanneums Hamburg. 1913. Progr.-No. 1038. 31 S. 8°.

22. **Pusch, Hermann,** Vier Wochen in Attika. Herzogliches Realgymnasium Meiningen. 1913. Progr.-No. 1004. 16 S. 4°.

23. **Knuth, Reinhard,** Algerische Reiseerinnerungen. Leibniz-Oberrealschule Charlottenburg. 1914. Progr.-No. 192. 46 S. 8° mit 4 Bildern.

24. **Wagner, Hans,** Reiseerinnerungen an San Gimiguano und Siena. Städtisches Realgymnasium Swinemünde. 1914. Progr.-No. 235. 34 S. 4°.

25. **Filler** und **Zimmermann,** Reiseberichte. Herzogliches Gymnasium Bernhardinum Meiningen. 1914. Progr.-No. 1016. 16 S. 4°.

26. **Lilie, Georg,** Studienreise nach Italien. Herzogliches Realgymnasium Meiningen. 1913. Progr.-No. 1017. 13 S. 4°.

27. **Hermann, Paul,** Inner- und Nordost-Island. Gymnasium Torgau. 1913. Progr.-No. 357. 126 S. 8°.

28. **Güntert, Herrmann,** Über Altisländische Berserker-Geschichten. Gymnasium Heidelberg. 1912. Progr.-No. 863. 33 S. 4°.

29. **Schlegel, Rudolf,** Tongking. Königl. Realgymnasium Borna. 1913. Progr.-No. 785. 52 S. 4° mit 1 Karte.

Die der Erdkunde gewidmeten wissenschaftlichen Beilagen unserer Schulprogramme sind auch in den letzten Jahren wieder recht zahlreich gewesen und weisen eine große Menge wissenschaftlicher Leistungen auf.

Viel zu sang- und klanglos ist der vierhundertste Geburtstag des Altmeisters der Kartographie verlaufen. In der breiteren Öffentlichkeit hat man den alten

deutschen Forscher viel zu wenig gewürdigt, und umso anerkennenswerter ist es, daß die Duisburger ihren großen Landsmann mit Wort und Schrift geehrt haben. Josef Müller (1) bringt in seiner Beilage zum Jahresbericht der Anstalt, an welcher Mercator gewirkt hat, einen kurzen Lebenslauf und eine Schilderung Mercators als Physiker und Mathematiker. Der Mercatorprojektion wird ein besonderes Kapitel gewidmet. Mit Freude konnten wir es begrüßen, daß die kleine Arbeit inzwischen zu einer Beilage unserer führenden geographischen Zeitschrift ausgebaut worden ist.

Fox (2) möchte gern den fröhlich grünenden Baum der geographischen Erkenntnis bis in die oberen Klassen hinauf lebenskräftig erhalten und versucht dies an der Hand eines ausgearbeiteten Lehrplanes zu ermöglichen. Er legt den Hauptwert dabei darauf, daß Anschaulichkeit erzielt wird, will bei den Schülern die Erkenntnis erwecken, daß vor allen Dingen der Schauplatz deutscher Betätigung und deutscher Interessen auf der ganzen Erde zu suchen ist, und lenkt deshalb den Blick auf alle geographischen Ereignisse in der ganzen Erde. Dabei vergißt er nicht, daß die Grundlage alles erdkundlichen Wissens in einer genauen Kenntnis unserer deutschen Heimat beruht, und macht deshalb alljährlich mit seinen Schülern mehrtägige Wanderungen in das deutsche Mittelgebirge. Wir hoffen, daß namentlich solche gemeinsamen Ausflüge mit den Schülern überall und immer wieder gemacht werden zur Stärkung der Heimatkenntnis, aus der das rechte Heimatsgefühl erst entspringt.

Da im Unterricht der Sexta kein Lehrbuch zugrunde gelegt wird, haben sich mehrere Kollegen die Mühe gegeben, aus ihren Erfahrungen heraus Anhaltspunkte für den Unterricht in dieser Klasse zu geben. Klein (3) bietet in Frage und Antwort einen sauber ausgeführten Stoff für den Anfänger; besonders die allgemeine Erdkunde ist recht gut bearbeitet und kann als eine Propädeutik der Naturbeschreibung auf der Unterstufe überhaupt bezeichnet werden. Lorenz (4) schließt an die Heimatkunde von Barmen an. Er beschreibt das gesamte Landschaftsbild und versteht es zu zeigen, daß auch die Umgegend einer Großstadt demjenigen Lehrer, der seinen Schülern die Natur zeigen will, noch recht viel bietet. Er legt den Hauptwert auf Beobachten und Üben, und das ist gewiß nicht zu schwer, wenn man den Stoff mit Liebe und Frische vorträgt, so wie es der Verfasser tut.

Ebenfalls in den geographischen Schulunterricht greift Maschke (5) ein, wenn er die Kartenprojektionen behandelt. Dieses reiche Feld liegt im mathematischen Schulunterricht noch ziemlich brach, die Aufgabensammlungen bringen wenig und die Aufgaben für die Reifeprüfung vernachlässigen das Gebiet fast vollständig. Und man könnte doch schon in den unteren Klassen dem Schüler die Karten etwas lebensvoller machen, indem man über ihre Herstellung spricht, und könnte außerdem den mathematischen Unterricht durch Mitteilungen über die Kartenprojektionen bis in die Prima hinein, wo die verschiedenartigen Projektionen planmäßig durchgenommen werden müßten, etwas vielseitiger gestalten. Als ein Musterbeispiel für eine derartige Behandlung ist uns die kleine Arbeit hochwillkommen.

Für die Oberstufe beschenkt uns Riedel (6) mit einer anziehenden anthropo-

geographischen Schilderung, wenn er im Anschluß an Berichte der neueren Reisenden uns den Kampf des Menschen an der Polargrenze mit scharfen Zügen umreißt; wie das Leben der Eskimos durch die Lebensbedingungen der arktischen Welt beeinflußt wird und welche Bedeutung anderseits diese Grenzpioniere für die Kulturmenschheit haben, wird in diesem trefflichen Beispiel einer geographischen Einzeldarstellung lebenswahr beschrieben.

Das Schriftchen von Thorade (7) ist eine deutsche Ausarbeitung und zugleich eine Nachprüfung der Ekmannschen Theorie. Als Ergebnis kommt in erster Linie der Satz in Betracht, daß es reine Triftströme kaum irgendwo gibt und daß es eine Reibungstiefe gibt, die die Oberflächenströmung nach unten begrenzt, wohl nicht in einer größeren Tiefe als etwa 200 Meter.

Es ist jetzt die fünfte Folge von Beiträgen zur Heimatkunde, die der wanderfrohe Kollege Dütschke (8) hinaussendet. Auch hier hat er sich ein Stück seiner engeren Heimat vorgenommen und sucht die letzten alten Holzhütten auf, die sich als Getreidespeicher und Haferkästen noch erhalten haben. Dabei findet er schöne alte Schnitzereien, Verzierungen, Inschriften und sonstige Eigentümlichkeiten. Wir hoffen ihm noch manchmal zu begegnen und rufen ihm und allen, die unsere Jugend in das Wesen der Väter einführen, ein Frischauf zu.

Reste alter Zeiten findet auch Birke (9), indem er die alten Karten des Erzgebirges sichtet und würdigt. Obwohl der Bergbau geschwunden ist, der ehemals so reich blühte mit seinen Stollen, Schächten, seinen Schmelzhütten, Pochwerken und Hammermühlen, obwohl die Flößgräben und die Halden nur noch geringe Spuren ihrer einstigen Ausdehnung zeigen, so findet sich doch noch verhältnismäßig viel von der alten herben Eigenart des Erzgebirges. Der Verfasser hat in seinem Schriftchen viel mehr des alten Volksgutes gefördert, als der Titel ahnen läßt.

Im vorliegenden zweiten Teil seiner Heimatkunde beschäftigt sich Kienitz (10) mit den Pflanzen und Tieren, stellt den Gegensatz des Sandstein- und Muschelkalkgebietes mit seinem verschiedenen Anbau und seiner wechselnden Bevölkerung fest, schildert besonders liebevoll den Wald, vornehmlich das Kleinleben der Flechten und Moose, und dann den herrlichen Wildstand der prachtvollen Wälder, wo sich sogar die Schwarzkittel in größerer Zahl erhalten haben.

In seinem ersten ortsgeschichtlichen Teile der Coblenzer Heimatkunde hat Schröder (11) aus den reichlich fließenden Quellen für den Bedarf der Schule geschöpft und für unseren Unterricht eine Geschichte der Rhein- und Moselstadt zusammengestellt, die mit dem alten Ausonius anhebt und durch Mittelalter und Neuzeit, durch geistliche und weltliche Herrschaft hindurchführt bis zum Kaiserdenkmal am Deutschen Eck. Im Gegensatz dazu bringt Fredrich (12) eine neue kritische Ausgabe der alten Ortsbeschreibung von Cüstrin, die uns aus der Zeit vor 200 Jahren eine ganze Reihe von Einzelheiten örtlicher und geschichtlicher Art, vornehmlich aber eine Reihe von „sonderbahren Geschichten dieses Ohrts" auftischt.

Den geschichtlichen Erinnerungsblättern reiht sich ein naturwissenschaftliches Andenkblatt an, eine Bilderreihe von der Insel Hiddensoe, die zunächst das Andenken an eine gemeinsame Schulfahrt wachhalten soll; aber auch für

Nichtteilnehmer malt Fraude (13) in schöner Weise das Spiel der Naturkräfte an den Küsten, besonders die Vermoorung durch die Pflanzenwelt, die Dünenbildung durch den Wind und die Hakenbildung der Inseln durch das Meer.

Hausinschriften aus der hessischen, an Eigentümlichkeiten und Ursprünglichkeiten so reichen Heimat hat Bender (14) mit großem Fleiß gesammelt. Es ist zum Vergleich mit ähnlichen Sprüchen anderer Gegenden sehr anziehend, zu sehen, wie gegen Freund und Feind, gegen Neider und Tadler, zu Schimpf und Scherz, zu Schutz und Trutz das deutsche Volk immer wieder ein treffendes Wort zu finden weiß.

Seine Reihe von Untersuchungen über das norddeutsche Diluvium, die er im letzten Jahrzehnt in Jahresberichten und sonstigen Aufsätzen veröffentlicht hat, setzt Kurtz (15) fort, indem er sich bei seinen Streifzügen vom Rhein bis an die Oder hin begibt und überall die heutigen Flußrichtungen, die Wanderungen der Wasserläufe in früherer Zeit und ihre Beziehung zum vorrückenden und zurückweichenden Inlandeis untersucht. Eine hübsche und klare Skizze erhöht noch den Wert der fleißigen Arbeit.

Auf genauer Quellenforschung beruht die sehr anmutende und inhaltreiche Schilderung, die Steins (16) von dem Personenverkehr auf dem Rhein entwirft. Unter seinen geschickten Händen entsteht ein prächtiges kulturgeographisches und geschichtlich bedeutsames Bild, wie es von keinem andern Flusse besser gezeichnet werden könnte, jedenfalls zur Belebung des Unterrichtes hervorragend geeignet.

Gagelmann (17) verarbeitet eine Fülle von Stoff, obwohl er nur den Witterungsverlauf eines einzigen Jahres heranzieht, und gewinnt daraus sehr schöne Ergebnisse. Er untersucht die Wanderung der sommerlichen Regengebiete und legt Wert darauf, zu erforschen, welche Eigenschaften die herannahenden Tiefs haben. Neben den positiven Folgerungen stellt sich heraus, daß eine Erweiterung unserer Wettertelegramme unbedingt nötig ist.

Die topographischen Verhältnisse und die geschichtliche Entwicklung von Altlondon hat sich Heuser (18) als Vorwurf genommen. Er verfolgt seine Aufgabe von den keltischen und römischen Zeiten an, erhält belangreiche Einzelheiten aus den Ortsnamen, bringt auch eine Beschreibung Londons aus der Zeit von Richard Löwenherz und untersucht schließlich die Altlondoner Literatur und ihren Ausbau zur Schriftsprache.

Eine größere Zahl von Reisen schildern die Kollegen, denen es vergönnt war, kürzere oder längere Zeit sich unter einem andern Himmel aufzuhalten, und sie erwerben sich zweifellos dadurch ein Verdienst um die Schule in mehrfacher Hinsicht. Wolf (19) bezeichnet seinen inhaltvollen Reisebericht bescheidener Weise als eine kleine Skizze, in Wirklichkeit ist seine „Studienreise“ eine vollständige und zwar vortreffliche Landes- und Wirtschaftskunde unserer Besitzung Deutsch-Ostafrika. Ebenfalls als eine Landeskunde kann man die Arbeit von Augustin (21) einschätzen, in der unsere lebhafteste Aufmerksamkeit die Schilderung der deutschen und eingeborenen Schulen erweckt. Ursprünglich nur vom pflanzengeographischen Standpunkte aus hat Knuth (23) seine Untersuchungen aufgenommen, aber in den vorliegenden Reiseerinnerungen beschränkt

er sich nicht auf sein eigenstes Gebiet, sondern weiß von Land und Volk, von Pflanzen und Tieren, von Einheimischen und Fremden, von der Kulturarbeit der Franzosen und von der übelbeleumdeten Fremdenlegion eine Menge Einzelheiten zu erzählen. In erster Linie gibt Wagner (24) seine kunstgeschichtlichen Reiseeindrücke und Beobachtungen wieder; da er aber auch den reiferen Schülern nützen will, so flicht er dazwischen Hinweise landesgeschichtlicher und kirchengeschichtlicher Art, so daß jeder etwas in diesen Erinnerungen finden kann, was seiner Eigenart zusagt.

Die herzoglichen Schulen in Meiningen verfügen über ein Reisestipendium; deshalb liegen uns jetzt fünf Berichte vor, die den dadurch veranlaßten Reisen zu danken sind. Pfeifer (20) bietet in seinem Berichte gerade darum so viel, weil sein Aufsatz nur ein schlichter Reisebericht sein will. Pusch (22) zeigt, daß jeder, der den klassischen Boden aufsucht, wieder etwas Neues aus dem meerfrischen Altgriechentume mitbringt, obwohl die Neugriechen anders geartet sind als ihre Väter. Filler (25) und Zimmermann (25), von denen der eine durch Italien bis Rom, der andere durch das nördliche Frankreich gezogen ist, wecken mit ihren Erzählungen die Lust zum Reisen, und dasselbe gilt von Lilie (26), der die gewohnten Straßen durch Italien gewandert ist.

Schon mehrmals haben wir über Herrmanns Fahrten durch Island (27) berichten dürfen. Er legt uns im Anschluß an seine dritte Islandfahrt eine prächtige Altertums- und Landeskunde der Insel vor, der sehr viel Geologie angegliedert ist; das Schriftchen ist so reichhaltig, daß es gut als Wegweiser für solche Reisende dienen kann, die sich nicht auf einen flüchtigen Besuch gelegentlich einer Fahrt mit Hapag oder Lloyd beschränken. Im Gegensatz dazu erzählt Güntert (28) lediglich Berserkergeschichten und vertritt nur den literarischen, sagen- und kulturgeschichtlichen Standpunkt; doch gerade dadurch gelingt es ihm, seine Leser für die „Eisinsel mit dem heißen Herzen" zu erwärmen.

Die Programmbeilage von Schlegel (29) wäre wohl wert, als Sonderabdruck zu erscheinen, denn sie bietet eine vollständige eingehende Landeskunde von Tongking, die außerdem noch dadurch gewinnt, daß ein Verzeichnis der Quellenwerke eingefügt ist.

Essen (Ruhr). Victor Steinecke.

III. Besprechungen.

Einzelbesprechungen.

Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Zweiter Jahrgang. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 4 Hefte. 8 M.

Recht reichhaltig ist ihrem Inhalte nach auch der zweite Jahrgang der Zeitschrift, die für die schulgeschichtliche Forschung den Mittelpunkt bilden will und soll. Aus den verschiedensten Zeiten werden uns Beiträge geboten, die zumeist allgemein interessant sind und bedeutsame Fragen behandeln. Etwas Neues z. B. etet die Arbeit J. Warnckes über mittelalterliche Schulgeräte, die in Lübeck auf dem Grundstücke der alten Stadtschule bereits 1866 aufgefunden, seit dieser Zeit aber ein ziemlich verborgenes Dasein im Museum zu Lübeck geführt haben. Diese an sich unbedeutenden und unansehnlichen Gegenstände lassen uns einen Blick in den tatsächlichen Schulbetrieb tun, wie es keine Beschreibung, kein Protokoll oder dergl. vermag. Wir erblicken dort Brettsteine, einen Rechenpfennig, Tintenfässer, Wachstafeln mit Griffeln, Pritschhölzer u. a. Die Entzifferung der auf den Tafeln eingeschriebenen Schreibübungen u. a. hat große Schwierigkeiten gemacht; inhaltlich bieten sie kaum Beachtenswertes, aber wohl zeigen sie uns, was man in der Schule übte. Hoffentlich regt diese Abhandlung dazu an, daß man auch in anderen Museen nach solchen Lehrmitteln und Schulgegenständen sucht und sie beschreibt; es wird sich sicherlich noch mancherlei finden. Mittelalterliche Schulordnungen sind selten, deshalb verdienen sie wohl alle eine Veröffentlichung. H. Koch teilt eine aus dem Ende des 15. Jahrhunderts stammende Ordnung von Jena mit, in der Bestimmungen über die Zucht, die Besoldung und die Obliegenheiten des Schulmeisters und über die Pflichten der Schüler enthalten sind; Neues bietet sie nicht viel. Aus dem reichen Schatz an Seltenheiten, den die Zwickauer Bibliotheken enthalten, veröffentlicht O. Clemen einige Stammbucheinträge von Schulmännern aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Recht lehrreich und lesenswert ist die Arbeit von W. Kabitz, in der er die Bildungsgeschichte des jungen Leibniz darstellt und dadurch manches in nicht unerheblichem Maße berichtigt oder ergänzt. Leibniz ist in seiner Jugend nicht in dem Umfang von Lehrern und Erziehern unbeeinflußt gewesen, wie er es später wiederholt zu schildern beliebte; er hat auf der Schule und der Universität tüchtigen Unterricht genossen. Von den nicht geringen Anforderungen, die man 1683 bei einer Prüfung an einen Rektor stellte, giebt uns die Mitteilung A. Schnizleins eine Vorstellung; sollte doch ein Rektor „*in omni re scibili* mehr denn ein Professor auf Universitäten exerciert sein". Im Jahre 1722 veröffentlichte anonym der Augsburger Arzt Dr. Johannes Koch (geb. 1680, gest. 1755) „unvorgreifliche

Gedanken über die gemeinesten Gebrechen der lateinischen Schulen insgemein und derselben heilsame bestmögliche Abstellung". R. Stölzle berichtet über den Inhalt, der in mancher Hinsicht auch heute noch von praktischer Bedeutung sein kann. Was der Verfasser mit seinem gesunden Sinne und seiner klaren Beobachtungsgabe zu bemerken fand, ist zum Teil auch für unsere Tage beachtenswert. Die Klagen Kochs über den geringen Erfolg des Lateinunterrichts finden in vielen Herzen moderner Schulmänner einen Widerhall. Wie Koch kämpfte für gesunden Fortschritt in den Schulen der Heilbronner Rektor Johann Rudolf Schlegel (1729—90), dessen Kampf gegen Basedows „chimärische" Bestrebungen E. Schott darstellt. In mehreren Veröffentlichungen aus den Jahren 1770—1779 ging er mit der philanthropischen Reform teilweise sittlich entrüstet ins Gericht und stellte die Einrichtungen als bedenklich und gefährlich dar, ohne sich der Erkenntnis zu verschließen, daß Basedows Pläne sehr „idealisch waren".

Wie man an oder neben dem Gymnasium der Deutschordensstadt Mergentheim von 1754 bis 1804 in zwei Klassen Philosophie trieb, berichtet M. Schermann und gibt damit ein lehrreiches Beispiel von dem Versuche, akademischen und schulmäßigen Unterricht zu verknüpfen, wie man es damals an zahlreichen Anstalten tat. Das Ende war auch hier kläglich genug. Von dem erdkundlichen Unterricht in derselben Zeit handelt K. Seitz. Er bespricht zunächst in dankenswerter Weise die wichtigsten Lehrbücher und gibt uns Bilder aus dem Unterrichtsbetriebe. Ausführlicher wird dann das viel gebrauchte Schulbuch von F. Hahn („Kurze Erläuterung einer in Kupfer gestochenen Vorstellung des Erdbodens") behandelt, das uns den dürftigen Stand des erdkundlichen Unterrichts zeigt. G. Schumann bringt den Plan zum Abdruck, den Samuel Heinicke 1784 zur Errichtung eines Lehrerseminars in Sachsen entwarf. Als Beitrag zur Geschichte des Neuhumanismus in Bayern veröffentlicht J. Herrmann einen ausführlichen Aufsatz über Friedrich Ast (1778—1841) als Neuhumanist und schildert seine Anschauungen vom Wesen der Geschichte, seine Auffassung des klassischen Altertums, seine Forderungen an das Studium des klassischen Altertums, seine Humanitätsideen und seine Stellung in der Entwicklung der Philologie zur Altertumswissenschaft. Ast ist hiernach „ein philosophisch gebildeter Philologe und ein romantisierender Neuhumanist". Dem wenig bekannten J. C. G. Rochlitzer (1774—1848) verschafft R. Herrmann den Ruhm, als einer der „Erfinder" der Lautiermethode genannt zu werden. Man gönnt dem stillen, fleißigen Manne diese Ehre und liest gerne von seinem Walten und Wirken. Schließlich sei noch auf P. Krumbholz' Arbeit über die Reise, die der Weimarer Oberkonsistorialrat Horn im Jahre 1819 zu Pestalozzi unternahm, aufmerksam gemacht. Der Bericht den er über seinen Aufenthalt in Ifferten erstattete, wird abgedruckt. Des Interessanten enthält er gar viel.

Roller, Karl, Die schulgeschichtliche Bedeutung Joseph Furttenbachs des Älteren (1591—1667) in Ulm. Habilitationsschrift zur Erlangung der *venia legendi* für Pädagogik an der Großh. Technischen Hochschule zu Darmstadt. Darmstadt 1913. C. F. Wintersche Buchdruckerei. 119 S.

Joseph Furttenbach aus Leutkirch in Schwaben war Kaufmann und später

Bau- und Ratsherr in Ulm. Eine größere Zahl von Bauten rührt von ihm her, so daß er noch heute als Architekt in der Geschichte der Baukunst gerühmt wird. Daneben hat er eine große Zahl von Schriften über *architectura civilis, navalis, martialis, universalis* usw. veröffentlicht oder als Manuskript hinterlassen. In der vorliegenden Abhandlung wird vor allem seine Bedeutung und Tätigkeit als Schulbaumeister auf Grund von drei überlieferten Entwürfen dargestellt und gewürdigt. Für unsere Zeit, die einen so hohen Wert auf gut, praktisch und schön erbaute und ausgestattete Schulen legt, ist es gewiß interessant zu sehen, wie ein tüchtiger Baumeister im 17. Jahrhundert solche Bauten entwarf und beschrieb. Die Originaltexte werden mitgeteilt. Furttenbach war jedenfalls ein Mann, der eigene Gedanken hatte und sich nicht scheute, in großem Zuge recht eigenartige Pläne zu entwerfen. Bei ihnen zeigte er Überlegung und Besonnenheit, sowie praktische Erfahrung auch inbezug auf Kleinigkeiten. Uns mutet freilich manches phantastisch an, aber wir treten auch mit anderen Ideen und Anschauungen an ein Schulgebäude heran. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit stellt auch weiter dar, wie Furttenbach in die Erläuterungen zu seinen Schulplänen eine ganze Anzahl von Problemen eingestreut hat, die für die Pädagogik bedeutsam sind. Der praktische Mann legte natürlich besonderen Wert auch auf Unterricht in praktischen Fächern, und sein Ideal war fast eine regelrechte Baugewerkschule. Alles dies wird in dem lesenswerten Buche klar und anschaulich dargestellt.

Greifenberg i. Pomm. M. Wehrmann.

Jerusalem, Wilhelm, Einleitung in die Philosophie. 5. u. 6. Aufl. Wien und Leipzig 1913. W. Braumüller. XIII u. 402 S. 7 M.

Schon die große Zahl der Auflagen seit 1899 beweist die Brauchbarkeit des Buches, auf das hier nur kurz hingewiesen werden soll. Jerusalem hat ein Werk geschaffen, das an Universalität fast alle anderen Einleitungen überragt. Auch der Kenner wird überrascht durch die Fülle des Gebotenen — alle Teile der Philosophie werden dargestellt, historisch und sachlich erörtert, die verschiedenen Standpunkte treten hervor, und doch geht das Eigene der Auffassung nicht verloren. Gleich der erste Abschnitt über „Bedeutung und Stellung der Philosophie" ist sehr erfreulich; alle Philosophie ist Weltanschauungslehre, so heißt es hier mit vollem Recht. „Philosophie ist die Denkarbeit, welche in der Absicht unternommen wird, die tägliche Lebenserfahrung und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu einer einheitlichen und widerspruchslosen Weltanschauung zu vereinigen, die geeignet ist, die Bedürfnisse des Verstandes und die Forderungen des Gemütes zu befriedigen." „An einer philosophischen Weltanschauung arbeitet unser Fühlen und namentlich unser Wollen kräftig mit." Das sind Grundeinsichten von großer Wichtigkeit. In den weiteren Abschnitten werden behandelt: Psychologie, Logik, Erkenntnistheorie, Metaphysik, Ästhetik, Ethik und Soziologie (dazu auch Philosophie der Geschichte und Pädagogik). Stets ist Jerusalem fein und anregend, und sein Buch wird in der erweiterten Gestalt neue Freunde zu den alten gewinnen.

Debo, F., Leitfaden zur Einführung in die Philosophie für höhere Schulen. Leipzig 1913. G. Freytag. 46 S. 0,90 M.

Das Heftchen soll den Schülern bei einem philosophischen Kursus von einer Wochenstunde in einem Jahre zur Wiederholung des Gehörten dienen. Mit Recht stellt Debo fest, daß bei den Primanern Interesse für Erkenntnistheorie und Metaphysik vorhanden ist, und so läßt er diese beiden Disziplinen in den Mittelpunkt treten. Die systematischen Überlegungen schließen sich möglichst an den Gang der Geschichte an und sind mit historischen Ausführungen durchsetzt. Mir scheint das Heftchen recht brauchbar, vorausgesetzt, daß ein Lehrer es genügend erläutert.

Menzer, Paul, Einleitung in die Philosophie. (Wissenschaft und Bildung 119). Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 115 S. 1 M.

Wir haben zwar keinen Mangel an „Einleitungen", fast zwei Dutzend kenne ich schon, und Teubners Verlag hat 7—8 allein verlegt: trotzdem möchte ich nicht sagen, daß die neu erscheinenden überflüssig sind, zumal wenn sie von Männern wie Menzer verfaßt werden! Da es immer neue Arten von Philosophie gibt und geben muß, so sind auch neue Einleitungen nötig. Der Grundgedanke des Buches von Menzer ist ein sehr wichtiger: „Die Philosophie hat die Aufgabe, die in Wissenschaft und Leben auseinandergehenden Richtungen des Interesses zur Arbeit an einer gemeinsamen geistigen Kultur zusammenzufassen". Diesem Ziele soll die kleine Arbeit dienen, und sie kann das vollkommen. Ganz besonders wertvoll ist gleich das erste Kapitel über „Wesen und Wert der Philosophie". Menzer hebt mit Nachdruck hervor, daß für die Philosophie die Welt der Gefühle neben der Welt des Verstandes von besonderer Wichtigkeit ist. „Eine nur wissenschaftliche Betrachtung der Wirklichkeit wäre eine Einseitigkeit" (S. 14). „Das Gefühl ist eine Wirklichkeit, und eine Betrachtung der Welt wäre unvollkommen, in der es nicht zu seinem Rechte käme" (S. 16). Das sind gewichtige Worte, die den heute so oft üblichen, sehr vornehm tuenden Intellektualismus abweisen. Und dasselbe gilt von den weiteren Ausführungen, die betonen, daß die Philosophie als System in die Tiefe der Persönlichkeit wurzelt, daß sie gerade deswegen von größter Bedeutung ist, und daß sie als Ausdruck einer großen Seele Ewigkeitswert hat. Auch die allgemeine Definition ist sehr glücklich: „Philosophie ist die Wissenschaft von den Prinzipien aller Erkenntnis und von der Verbindung ihrer Ergebnisse zu einer Weltanschauung."

Die weiteren Kapitel behandeln das Denken, das Erkennen, die Metaphysik und die Weltanschauung. Stets werden mit aller Gründlichkeit die verschiedenen Standpunkte geprüft und der eigene kurz entwickelt. Wenn man auch nicht überall zustimmen kann (z. B. bei der Ablehnung der Metaphysik und beim erkenntnistheoretischen Idealismus gehe ich nicht mit), so wird man doch stets dankbar die vielseitigen Anregungen hervorheben. Im ganzen: eine vortreffliche Einleitung.

Koch, Bernhard, Experimentelle Untersuchungen über die elementaren Gefühlsqualitäten. Mit einem Zusatz von Prof. Meumann. (Pädag.-Psych. Forschungen ed. Meumann und Scheibner.) Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 103 S. 3,25 M.

Nach einigen methodologischen Bemerkungen geht Koch zur ausführlichen

Darstellung seiner Versuche über; diese füllt den Hauptteil des Buches. Dann stellt er die Merkmale der Gefühle zusammen und nimmt Stellung zu den heute vorhandenen Theorien über die Gefühle. Auf Grund seiner Versuche kommt er zu der Annahme, daß Gefühle und innere Organempfindungen eigentlich identisch sind: „Tatsachen, die auf einen prinzipiellen Unterschied zwischen Gefühl und Empfindung schließen lassen, haben wir in unseren Versuchen nicht aufzeigen können. Hinsichtlich der Entstehungsbedingungen sowie der Eigenschaften sind Gefühle den Empfindungen der inneren Organe gleich. — Überall dort aber, wo Zustände der Lust oder Unlust auftreten, sind organische Veränderungen vorhanden. — Wir dürfen demnach die Zustände der Lust und Unlust und die Organempfindungen auffassen als verschiedene Erscheinungsweisen organischer Veränderungen" (S. 97). Wodurch das Gefühl zum Gefühl wird, ob durch besondere physiologische oder psychische Prozesse, ist noch nicht zu entscheiden. Meumann weist im Nachwort auf die Wichtigkeit dieser Anschauungen hin. Als physiologisches Substrat der Gefühle scheinen jedenfalls sicher die zahlreichen sensiblen Nervenendigungen im Innern des Körpers nachgewiesen zu sein — daß damit das Gefühl als psychischer Prozeß nicht „erklärt" ist, ist doch wohl selbstverständlich.

Münster i. W. Otto Braun.

Fittbogen, Gottfried, Die Probleme des protestantischen Religionsunterrichts an höheren Lehranstalten. Leipzig und Berlin 1912. B. G. Teubner. XII u. 240 S. 8°. 3,20 M.

Die dem Andenken Otto Pfleiderers gewidmete Schrift will nicht grundsätzlich Neuerungen befürworten, nicht Altes beseitigen, weil es alt ist, und nicht Neues empfehlen, weil es modern ist. In der Verteilung des Lehrstoffes stimmt der Verfasser den Lehrplänen zu für die Unterstufe; für IV verlangt er israelitische und jüdische Religionsgeschichte, für U III Jesus und Paulus, für O III Luther und die Geschichte des Protestantismus bis zur Gegenwart. (Es fehlen Bilder aus der alten und mittelalterlichen Kirchengeschichte.) Für O I wird mit Recht eine systematische Behandlung der Glaubensfragen gefordert. Die Bemerkungen über das Steckenbleiben im Historismus sind durchaus berechtigt; nur läge es dann wohl näher, auch die vorgeschlagenen Stoffe, Römerbrief und Luthers „Freiheit eines Christenmenschen", zurücktreten zu lassen hinter der Besprechung der Weltanschauungsfragen und der an den Ursprung des Christentums haftenden Probleme, denen das Interesse auf dieser Stufe vor allem entgegenkommt. Die Vorschläge über die Behandlung des Lehrstoffs enthalten in den allgemeinen Bemerkungen und in den Beispielen manchen trefflichen Wink, so über die Notwendigkeit, den Gegenwartswert des christlichen Glaubens im Unterricht zum Bewußtsein zu bringen, über die Gestaltung der alttestamentlichen Erzählungen aus dem Geist der hebräischen Poesie (Gunkel!) u. a. Bei anderen Punkten wird leicht der Widerspruch einsetzen; so könnte man doch gegen die Ansicht über die Behandlung der Wunder auf der Unter- und Mittelstufe geltend machen, daß der Wirklichkeitssinn der Knaben unterschätzt wird. Dieser Wider-

spruch wird, abgesehen von Einzelheiten in den Erläuterungen und der Verwertung der Schriftstellen, von der Seite, die mit dem Verfasser in der fortschrittlichen Tendenz des Religionsunterrichts sich eins weiß, namentlich gerichtet werden gegen die Auffassung von der Idee des Gottmenschen als der praktisch-religiösen Grundlage des Christentums (an Stelle der geschichtlichen Persönlichkeit Jesu). Diese Auffassung und ihre Begründung auf Luther und Kant wird in der folgenden Schrift entwickelt (Neuprotestantischer Glaube).

Fittbogen, Gottfried, Neuprotestantischer Glaube. Zur Überwindung der religiösen Krisis. Berlin-Schöneberg 1912. Protest. Schriftenverlag. 8°. 95 S. 1,80 M.

Den Weg zur Überwindung der religiösen Krisis in der evangelischen Kirche der Gegenwart gibt der Verfasser kurz dahin an: „Es muß kommen ein durch Kants kritischen Idealismus vom altprotestantischen Geschichtsglauben befreites, vor der romantischen Jesusverehrung der ‚modernen' Theologie bewahrtes, durch die Glut der deutschen Mystik erwärmtes und belebtes, doch fest in dem Nährboden der Geschichte wurzelndes neuprotestantisches — mit einem Wort: ein idealistisches Luthertum". Demgemäß leitet er im ersten Teil aus Kants „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" die Devise her: „Los vom Historismus", wendet sich dann, in den Streit über die Bedeutung des geschichtlichen Jesus eingreifend, gegen die Bindung des Glaubens an den „idealistischen" Jesus (Baumgarten, Weinel, A. Meyer, Niebergall), findet in dem recht verstandenen protestantischen Prinzip des ‚*sola fide*' die Lösung und spricht zuletzt von der Bedeutung des Geschichtlichen für die subjektive Frömmigkeit.

Evangelisch-Theologische Bibliothek. Herausgegeben von B. Bess. Leipzig 1912 ff. Quelle & Meyer. 8°.

1. **Feine, Paul,** Einleitung in das Neue Testament. Ebenda 1913. VIII u. 217 S. 4,40 M.

2. **Wiegand, Friedrich,** Dogmengeschichte der alten Kirche. Ebenda 1912. VIII u. 141 S. 3 M.

3. **Seeberg, Alfred,** Der Brief an die Hebräer. Ebenda 1912. 163 S. 3,20 M.

Die „Evangelisch-Theologische Bibliothek" ist in erster Linie berechnet für Studenten der Theologie, die diese kurzen Einzeldarstellungen in die theologischen Disziplinen einführen sollen. Als Leserkreis sind aber auch wohl gedacht Geistliche, Lehrer und religiös interessierte Nichttheologen, denen es an Zeit oder auch an Mut fehlt, die großen wissenschaftlichen Fachwerke zur Hand zu nehmen. Die Hauptgedanken und -angaben heben sich durch größeren Druck von den Abschnitten ab, die Erörterungen über schwebende Fragen, Einzelerklärungen und Literaturverzeichnisse enthalten. Der Standpunkt der Verfasser ist aus ihren sonstigen Schriften bekannt; er tritt auch in diesen kleinen Kompendien zutage. So nimmt Paul Feine in der neutestamentlichen Einleitung bei weitgehender Registrierung fremder Meinungen eine selbständige Stellung zu den Problemen ein. Um nur ein Beispiel herauszugreifen, die

johanneische Frage: Ev. Joh. 21, 24 ist ihm „ein Zeugnis wie aus Granit: das 4. Ev. eine Schrift des Apostels Joh., und das bestätigt die Schule des Joh. selbst". Über die Eigenart des 4. Evangeliums wird dann (S. 189) u. a. gesagt: „Johannes hat in die Darstellung des irdischen Lebensbildes Jesu die Glaubens- und Heilserfahrungen der apostolischen Zeit mit einbezogen. Daher kommt es, daß religiöse und theologische Gedanken, welche in der Synopse entweder keimartig vorhanden sind oder nicht entscheidend hervorgekehrt werden, bei Joh. von stärkerer Bedeutung geworden sind". So ist denn das Christusbild bei Joh. nicht ein unhistorisches, sondern nur ein reicher entfaltetes. „Es ist die eigentümliche Glaubensart des Joh., daß er nicht mehr voneinander trennen kann, was ihm Jesus einst auf Erden war, und was er ihm im Laufe seines langen apostolischen Lebens geworden ist. Er läßt den irdischen Jesus Kap. 3 über die christliche Taufe und Kap. 6 über das christliche Abendmahl so reden, wie er, der Jünger, die Heilswirkungen dieser Sakramente in seiner Zeit empfand." „Die Reden des 4. Evs. sind alle durch die Individualität des Apostels hindurchgegangen." Es ist gewiß das gute Recht des Verfassers, diese seine Lösung des Rätsels den anderen Auffassungen entgegenzustellen. Aber wenn er abschließt (S. 190): „Aus dem allen folgt aber nicht die „Unglaubwürdigkeit" der joh. Überlieferung, sondern die letzte Entscheidung in der Stellungnahme zu den joh. Berichten hängt davon ab, ob der Jesus, den wir in unserem eigenen Glauben als Wirklichkeit erfahren haben, auch so hoheitsvolle Züge trägt wie der johanneische", so wird damit doch ein fremder Maßstab in die wissenschaftliche Debatte eingetragen, und es wird der Gedanke nahegelegt, daß die Minderheit von Gelehrten, die am johanneischen Ursprung des Evs. festhalten (S. 180), solchen Jesusglauben haben, während die Mehrheit ihn vermissen läßt. Natürlich „vermag" dann, wie es in der kurzen Übersicht über die Lehrbücher der Einl. i. d. N. T. S. 7 heißt, „Jülicher den joh. Schriften nicht gerecht zu werden." — Auf dem Gebiet, das Wiegand behandelt, dem der Dogmengeschichte der ersten christlichen Jahrhunderte (bis Gregor d. Gr.), tritt naturgemäß Verschiedenheit der Auffassung nicht hervor; es ist „in den letzten Jahrzehnten so fleißig beackert, daß wenigstens vorläufig auf ihm nicht allzuviel zu tun übrig bleibt". So konnte es sich nur darum handeln, eine möglichst knappe, klare und übersichtliche Darstellung der dogmengeschichtlichen Entwicklung zu geben, und das ist dem Verfasser gelungen. Ob allerdings diese Darstellung mit den unvermeidlichen theologischen Fachausdrücken und Einzelheiten den Bedürfnissen religiös interessierter Laien entspricht, erscheint mir doch fraglich. Ebenso ist doch wohl A. Seebergs Erklärung des Hebräerbriefes mit den zahlreichen griechischen (in den ausführenden Bemerkungen auch hebräischen) Stellen und Wörtern nur für den Theologen bestimmt.

Pfeiffer, Hermann, Die Geschichte der Apostel und des Urchristentums. Leipzig 1911. Alfr. Hahn. g. 8. 164 S. 2,60 M.

Nach einigen einleitenden Geschichten, die auf Grund der biblischen Angaben zum Verständnis des Osterglaubens führen sollen, werden nach der Apostelgeschichte die Urgemeinde und das Missionswerk des Paulus behandelt, wobei im 2. Teile

Abschnitte aus 1. Thess., Gal., 1. u. 2. Cor. u. Römbf. herangezogen werden. Den kurzen Unterrichtseinheiten sind frische, Interesse weckende Überschriften vorangestellt. Die Darbietung ist von dem Streben getragen, „in der Ausdrucksweise der Gegenwart die Erzählungen mit den Anliegen und Anschauungen unserer Zeit, auch mit den Erfahrungen der Kinder in Verbindung zu bringen." Wer sich der Notwendigkeit bewußt ist, diese Kunst im Unterricht zu üben,wird durch das Buch Anregung empfangen, auch wenn er gegen manche Darstellungen, wie die von dem „Reklamehelden" und „entlarvten Gaukler" Bar Jehu (S. 62) Bedenken hat, öfters die biblischen Grundlagen anders beurteilt und bei der Auswahl des Stoffes aus den Briefen andere Stücke bevorzugt sehen möchte.

Düsseldorf. Rudolf Peters.

Wood, Henry, Faust-Studien. Ein Beitrag zum Verständnis Goethes in seiner Dichtung. Berlin 1912. Georg Reimer. VI u. 294 S. 8°. brosch. 6 M.

Der Verfasser, Ord. Professor an der Universität Baltimore, bemerkt, es verlange „vielleicht einige Entschuldigung", daß er als Nichtdeutscher die vorliegenden Studien in deutscher Sprache verfaßt habe. „Im gegenwärtigen Falle möge die treue Anhänglichkeit des Verfassers an die deutsche Volkskultur, Literatur und Sprache für etwaige Mängel entschädigen." Man wird nach Kenntnisnahme des Werkes gern anerkennen, daß die Sprache treffend und gewandt ist (als fremdartig berührte mich S. 278 die Wendung „es trifft sich nicht immer zu", die aus „trifft nicht immer zu" und es „trifft sich nicht immer" gemischt erscheint.) Inhaltlich überrascht das Buch durch die genaue und umfassende Vertiefung in die deutsche Literatur. Wenn mancherlei Parallelen aus dem englischen Schrifttum hinzugefügt werden, so kann diese Vereinigung für die Kombinationen des Forschers nur günstig sein. W. behandelt folgende Kapitel: I. Das Vorspiel auf dem Theater; II. die Sonette, das „Einschläferungslied" im „Faust" und die „Wahlverwandtschaften"; III. die Hexenküche; IV. die Ausläufer der Hexenküche; V. F. M. Klingers Fastromane und Goethes „Faust". Er versteht es überall in hohem Grade, für die vorliegenden Fragen Teilnahme zu erregen. In I weist er auf den Einfluß von Hans Sachs hin; in II zeigt er, wie die dunklen Schicksalsfäden, welche die bisher betrachteten Dichtungen durchziehen, in den „Wahlverwandtschaften" zusammenlaufen und sich dort zu einem eigenartigen, zarten Gebilde tragischer Vergeltung verweben (S. 46). Am wichtigsten erscheint mir die in Teil III u. IV vorgelegte Untersuchung über die Hexenküche. Lavaters Natur und eigenartige Weltstellung gelangen, im Zusammenhange mit der gesamten Mystik des Zeitalters, zu eingehender, quellenmäßiger Erörterung. Lavater ist die Hexe. Sein weitgehender politischer Einfluß wird nachgewiesen; im Anschluß daran werden die Verhältnisse am Berliner Hofe seit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms II. geschildert, wo sich, in vergröberter Weise, die Mystifikationen Lavaters fortsetzten und unheilvolle Wirkungen ausübten. Daneben taucht die geschmacklose Gegenrichtung Nicolais auf. Das alles findet in der Hexenküche, in der klassischen Walpurgisnacht, aber auch im zweiten Teil des „Faust" seinen starken poetischen Niederschlag; namentlich der IV. Akt des zweiten Teils enthält durch die von Wood angenommenen Beziehungen auf die preußischen Verhältnisse eine ganz neue Beleuchtung. Er wird eine scharfe Satire auf die Zeitverhältnisse.

Im letzten Kapitel lernen wir Klinger genauer kennen, dessen Werke in der Gegenwart wenig bekannt sind und dessen Charakter in der Literaturgeschichte meist sehr günstig beurteilt wird. Hier stellt er sich ein wenig anders dar. — Das Buch Woods ist, auch abgesehen von den angeführten Hauptproblemen, literaturgeschichtlich und kulturgeschichtlich wertvoll und verdient schon deshalb die Beachtung der Fachgenossen.

Steinweg, Carl, Goethes Seelendramen und ihre französischen Vorlagen. Ein Beitrag zur Erklärung der Iphigenie und des Tasso sowie zur Geschichte des deutschen und französischen Dramas. Halle a. S. 1912. Max Niemeyer. VIII u. 258 S. 7 M.

Den Namen „Seelendrama" hat Scherer geprägt; mit der „Iphigenie" habe Goethe diese neue Gattung geschaffen; „Stil und Technik der „Iphigenie" setzen sich im „Tasso" fort: und auch im „Tasso" lieferte Goethe ein Seelendrama, eine ergreifende Tragödie, worin das Unglück lediglich von innen kommt". (Bei Steinweg S. 141.) St. will nun nachweisen, daß Goethe in diesen beiden Dramen lediglich die von Corneille eröffnete, von Racine vollendete Richtung fortsetzte. „Corneille läßt seine Helden leiden, um uns durch ihre Charaktergröße in Erstaunen zu setzen, Racine aber spannt sie auf die Folter, um sie dabei auf ihre seelischen Zustände hin zu beobachten." (S. 179.) Sie fassen also das Seelendrama als „Qualdrama" auf. „Bei Racine leiden Mutter und Bräute, Liebende und Geliebte und gehen dadurch zugrunde oder verzichten unter Qualen, oder auch erst angesichts des Todes. Goethes Iphigenie aber und sein Tasso sollen durch die seelischen Qualen innerlich gefestigt und zur Übernahme höherer Pflichten fähig gemacht werden." (S. 180.) „Auf die höchste künstlerische Höhe ist dieses Motiv des Seelendramas von Wagner erhoben worden, der diese Gattung schon dadurch, daß er sie vertonte, zur Vollendung führte." (S. 181.)

St.'s Begründung dieser leitenden Gedanken erhebt sich auf umfassender literarischer Forschung und geistvoller Kunstbetrachtung, in welcher Poesie, Malerei, Skulptur, Architektur, Musik aufeinander bezogen werden. Seine Untersuchung soll, wie er ausdrücklich bemerkt (S. 258), auch der Schule zugute kommen. „Die gründliche Lektüre der Seelendramen Goethes auf der Schule ist eine zwingende Notwendigkeit für uns. Daß dabei der historischen und besonders der kulturgeschichtlichen Entwicklung und all der Gegensätze und Übereinstimmungen wegen zwischen Heute und Gestern Corneilles und Racines Hauptwerke mit ihnen in passenden Zusammenhang gebracht werden müssen, hofft die vorliegende Arbeit gezeigt zu haben."

Ich muß freilich gestehen, daß ich St. doch nur in einigen Beziehungen zustimmen kann. Gewiß ist es richtig, daß in Lessings Kampf gegen das klassische Drama der Franzosen manche Unbilligkeit steckt und daß man ihm dann aus nationaler Voreingenommenheit Gefolgschaft leistete; auch das ist zutreffend, daß Goethe sich sehr in Racine eingelebt hatte und sich daher wohl in mancher Beziehung unwillkürlich von ihm beeinflussen ließ. Aber gerade Steinwegs Kapitel über die Ähnlichkeit der Technik der Franzosen und Goethes (189—237) überzeugt mich von der Übertreibung dieser Methode. Die Zuteilung des Berichts über die

trojanischen Ereignisse an Pylades und Orest, d. h. die „Technik des zerschnittenen Botenberichts zum Zweck der Qualsteigerung" „ist französischen Ursprungs"; die Klangmalerei und Lautwirkung in dem Gebet Iphigeniens „Du hast Wolken" hat Goethe von Racine gelernt! Auf weitere derartige Einzelheiten muß ich hier verzichten. Wir wollen von St. für die Schulerklärung die Kunst feinsinniger Analyse lernen, aber ich warne davor, in die Schulerklärung diese Nachweise der Abhängigkeit hineinzutragen. Wir sollen dem Schüler Goethes Wort bei Eckermann über die Abhängigkeit des „größten Genies" von Vorwelt und Mitwelt nicht vorenthalten; aber wir dürfen nicht bei den Einzelheiten sagen: „Das hat er von diesem" und „das hat er von jenem", insbesondere wenn sich darüber, wie in vorliegendem Falle, doch noch mancherlei anders auffassen läßt.

Erläuterungsschriften zu deutschen und ausländischen Schriftstellern, herausgegeben von Schmidt-Mancy. Paderborn. Ferdinand Schöningh.

Schnaß, Franz, Erläuterungen zu Mörikes Dichtungen. 13. u. 14. Heft. VII u. 159 S. 8°. 1 M.

Der Verfasser will seine vorliegende Aufgabe methodisch so auffassen, daß er vom einzelnen Werk ausgehend zugleich den Blick auf die Entwickelung der jeweiligen dichterischen Gattung lenkt; so erklären sich seine Exkurse über Novelle, Idyll und Begriff der Lyrik. Auch im übrigen ist die Darstellung eingehend und reichhaltig. Das eigenartige Wesen Mörikes wird klar und liebevoll herausgearbeitet: Seine ausgeprägte Individualität, die sich in ihrer Tiefe und Zartheit von dem Getriebe des politischen Lebens fern hält und von den Zeitgenossen vielfach zu wenig gewürdigt wurde. Das echt Dichterische, bei dem alles Schaffen aus der Innerlichkeit fließt, kann bei keinem Dichter deutlicher hervortreten als bei Mörike; daher hat er auch den maßgebenden Beurteilern, die ihn und seine stille Poesie zu schätzen wußten, als rechter Typus eines Dichters gegolten; die von Schnaß angeführten Äußerungen Vischers und Gottfried Kellers sind dafür besonders kennzeichnend. Wenn sich jedoch Mörike durch sein träumerisch-versonnenes Wesen von der wirklichen Welt zu entfernen scheint, so spiegelt sich diese doch gerade infolge seiner sinnlich lebendigen Auffassung und seiner Darstellung des Selbsterlebten in echt künstlerischer Verschmelzung nach dem Vorgang Goethes in seinen Werken ab. Seine reiche Phantasie, seine naiv-volkstümliche Geistesrichtung, sein glücklicher Humor werden durch viele Beispiele veranschaulicht. Auf die Einzelbesprechung des „Maler Nolten", der Novellen „Lucie Gameroth" und „Mozart auf der Reise nach Prag", sowie der Märchen, Balladen und Idyllen kann ich hier nicht eingehen. Wer Mörike im deutschen Unterricht behandeln will, wird in diesem Doppelhefte dankenswerte Anleitung finden; ich weise namentlich auf Mozarts Reise (S. 54—69) und auf das Stuttgarter Hutzelmännlein (S. 71—79). Trotz der Hochschätzung des Novellisten und Märchendichters sieht Schn. die bleibende Bedeutung Mörikes in seiner Lyrik, die er S. 101 bis 124 verständnisvoll bespricht. Auch auf die ausgeführten Aufsätze des Anhanges S. 131—145 weise ich empfehlend hin.

Wehnert, Erläuterungen zu Goethes Hermann und Dorothea. 15. Heft. 101 S. 8°. 0,60 M.

W.s Erläuterung vertieft sich verständnisvoll in Goethes Dichtung und kann

daher der Schulerklärung gute Dienste leisten. W. weist nach, daß Goethe über die bloß idyllische Gestaltung, in der „Luise" stecken geblieben ist, zur epischen fortschreiten wollte. Im Stil strebt er nach einer Mischung von Ruhe und Bewegung, durch die plastische Wirkungen hervorgebracht werden (S. 66 f.). Zur Umgestaltung des Beweggrundes, infolgedessen die Salzburgerin ihre Heimat verlassen hatte, bemerkt W.: Ein Tun aus religiöser Überzeugung ist „von reinster Innerlichkeit, darum paßt es in ein Kunstwerk, das wesentlich auf Anschauung beruht, nur schlecht hinein". (S. 14): Eine auffallende Behauptung, die sich leicht durch Gegenbeispiele widerlegen läßt. Die „siebenfüßige Bestie" beruht nach W. auf süddeutscher Aussprache; Goethe sprach: „Ungerecht bleiben die M ä n n'r und die Zeiten der Liebe vergehen". (S. 21). Goethes bewundernswerte Charakteristik der Personen zeigt einen echt epischen „ideal zuständlichen" Zug. „Seinen Charakteren wachsen während der Handlung an keiner Stelle neue Flügel, wie das bei Schiller geschieht. Sie sind vielmehr von Anfang bis zum Ende gleich". (S. 24; vgl. auch 64.) Insbesondere die Entwickelung des Charakters des Löwenwirtes ist „unaussprechlich groß" (S. 101). Er wird aus drei inneren Gegensätzen begriffen, die einander ablösen, weil er Sanguiniker ist (Energie und Bequemlichkeit, Mitleid und Egoismus, Haften an Besonderem und zugleich an Allgemeinem). S. 55 schließt W. daraus, daß der Apotheker auf den Weg zu den Vertriebenen nur Tabak mitgenomme hat, auf eine unpraktische Natur; S. 84 wird der richtige Beweggrund, nämlich Sparsamkeit, angedeutet: das ist ein Widerspruch, denn der Apotheker zeigt sich von seinem Standpunkte aus in dieser Vergeßlichkeit gerade recht sehr praktisch. Ebenso ist das, was S. 17 über das Verhältnis Dorotheas zu Lili Schoenemann gesagt wird, mit der entschiedenen Ablehnung einer solchen Beziehung auf S. 91 schwer vereinbar.

Feitel, Johannes Bernard, E r l ä u t e r u n g e n z u F r. W e b e r s „D r e i z e h n l i n d e n". 16. Heft. 3. Aufl. besorgt von Schmitz-Mancy. III u. 70 S. 0,50 M.

Schmidt-Mancy hat bei Herausgabe der Erläuterungen Feitels nach dessen Tode „die bewährte Grundlage" nicht geändert, sondern nur im einzelnen nachgeprüft bzw. gebessert. Die Darstellung ist so einfach und leicht verständlich, daß die Schüler dieses Heft auch bei Privatlektüre ohne weitere Unterstützung mit Nutzen gebrauchen können. Daß keine Dispositionen und Musteraufsätze angehängt sind, betrachte ich als einen Vorzug dieses Kommentars.

Münden (Hannover). P. G o l d s c h e i d e r.

Müller, Karl Heinrich, S c h i l l, Schauspiel in drei Akten. Selbstverlag von K. H. Müller, Berlin NW. 52. geh. 1 M.

Ein Festspiel von frischer, packender Wirkung. Nicht darum handelt es sich, daß ein tragischer Konflikt geknüpft und gelöst wird, sondern daß ein anschauliches Bild von dem tollkühnen Wagemut des tapferen Husarenführers geboten wird, über dessen Unternehmen doch, wie der Dichter deutlich fühlen läßt, der Schatten der Niederlage von vornherein schwebte. Der Gegensatz namentlich

zu dem Kleinmut der Bürgerschaft, tritt scharf hervor. Die Sprache, meist in Jamben, ist rhetorisch wirksam. Die militärischen, von Sachkenntnis zeugenden Bilder werden an ihrem Teil dazu beitragen können, der Jugend auch unserer höheren Schulen die große Zeit vor hundert Jahren lebendig zu machen.

Spandau. P. Lorentz.

Gercke, Alfred, Die Entstehung der Aeneis. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. 205 S. 5 M.

In dieser gründlichen und sehr wertvollen Arbeit unterzieht der Verfasser die Aeneis, die er „als Ganzes freudig empfindet" und deren „großen Wurf" und „geschlossenen Aufbau der Handlung" er nachdrücklich hervorhebt, einer durch eingehende Interpretation des Gedankengangs gewonnenen Analyse, um das allmähliche Entstehen des Kunstwerks und die Arbeitsweise des Dichters selbst zu ermitteln.

Der einleitende Abschnitt „Der Dichter" handelt im Überblick von des Dichters Selbstkritik, dem Grad der Vollendung des Epos und den Halbversen, etwa noch beabsichtigten Vor- und Rückverweisungen, der Wandlung der Weltanschauung Vergils, Ungleichmäßigkeiten in der Ausführung, Dubletten und Widersprüchen (wozu er auf Platons Staat, Goethes Faust und Schillers Don Karlos hinweist), den inneren Kriterien und anderseits den äußeren Zeugnissen und Anspielungen auf Zeitereignisse in ihrem Wert, sodann der Mitteilung Donats über die Arbeitsweise des Dichters, womit Gercke sehr treffend Goethes Urteil über Schillers Arbeitsweise vergleicht.

Der Besprechung der beiden Teile, der „römischen Odyssee" (I—VI) und „der römischen Ilias" (VII—XII) gehen Inhaltsübersichten voraus, welche zugleich das Gerüst für die weitere Forschung liefern, deren Hauptergebnisse in kurzen Randbemerkungen (alt, jung, älter als usw.) sofort, um die Übersichtlichkeit zu erleichtern, beigefügt sind. Ein umfangreiches Beweismaterial liefert dem Verfasser der Vergleich des VII. Buches mit der ersten Hälfte der Aeneis, und dies ergibt ihm mit voller Klarheit, was dann aus Buch X noch nachgewiesen wird, daß nicht nur IV und III, sondern die ganze erste Hälfte später gedichtet worden ist: also Priorität der zweiten Hälfte der Aeneis; Buch VII aber ist, freilich mit manchen Ausführungen der jüngsten Zeit, in seinem Grundstock das älteste des ganzen Epos. Dazu kommen und stimmen äußere Zeugnisse, Daten, die Vergil selbst, Properz und Horaz liefern, so daß die Ergebnisse für die Chronologie nun folgende sind:

29 Vergil beginnt einen Epenzyklus (?) mit der Landung des Aeneas in Italien.

27/6 Die Dichtung rundet sich zu einer Aeneis ab, aber der Dichter vermag dem Augustus noch keinen fertigen Gesang zu schicken.

26 Aeneis VII—XII in großen Stücken ausgearbeitet: der Dichter trägt in Freundeskreisen daraus vor.

26 Properz zitiert die römische „Ilias" mit doppeltem Proömium.

25—23 Der Plan erweitert: Aeneis IV, III, dann I (und II?) gedichtet, ältere Bücher überarbeitet.

23 (spätestens) Horaz kennt Buch I.
22 (?) Properz weiß von der Einschränkung des Vergilischen Planes.
22/20 Nekyia in VI und Buch V gedichtet.
19 Die Überarbeitung durch Vergils Tod abgebrochen.
17 Die Edition der Aeneis liegt dem Horaz vor.

Eine eingehende Untersuchung der ersten Hälfte der Dichtung zeigt, daß das III. Buch und der größte Teil des IV. den ältesten Bestand dieser Hälfte bilden, daß dagegen das V. Buch, das, eine nachträgliche Zudichtung, isoliert in der ganzen Aeneis dasteht und in den älteren Plänen gar nicht vorgesehen war, das jüngste von allen ist, nur mit einigen Stücken des I. dürftig verbunden, daß sodann auch das VI. Buch in sich nicht einheitlich ist. Buch II ist jünger als III, Buch I aber gehört in der Hauptsache einer ziemlich jungen Periode der Dichtung an. Der Kern von IV ist weit altertümlicher als I in seiner Gesamtheit und in seinem wesentlichen Bestandteil ohne Rücksicht auf I, II und sogar III gedichtet. Als Abfolge der Bücher der ersten Hälfte ergibt sich ihm:

1. IV Hauptteil der Liebesgeschichte,
2. III, VI Anfang und VII 1—36,
3. I und II (oder II I) Nekyia,
4. V.

In den Büchern VII—XII treten die einfachen Grundlinien einer Verschiebung der dichterischen Pläne zutage, wie sie auf S. 114 dargelegt ist:

1. Latinus und sein künftiger Schwiegersohn Turnus sehen sich durch den Einbruch der Trojaner zum Kriege genötigt, der mit dem Siege des Aeneas endet. Buch VIII bis XII, die Exposition fehlt jetzt.

2. Latinus will den Aeneas als künftigen Eidam und Bundesgenossen annehmen, wird aber bald umgestimmt. Buch VII.

3. Vermittelnde Zusätze und Übergänge, wonach Latinus sich noch nicht gebunden, eine „Schaukelpolitik" getrieben hat oder den rechten Weg zu verfolgen gehindert wird usw., Aeneas durch Göttersprüche im voraus empfohlen wird.

Die letzten Abschnitte beschäftigen sich hauptsächlich mit der Weltanschauung des Dichters, die von der epikureischen Lehre zu der stoischen von einem unabänderlichen Fatum fortschritt, und so tritt dieses Walten einer sogar über den Göttern stehenden unheimlichen Macht in den jüngsten Partien der Aeneis auf, während in den älteren ein Zwang des Schicksals nicht existiert oder keine Bedeutung erlangt hat. So erscheint in der zweiten Hälfte des Epos Juppiter allmächtig, keineswegs als willenloses Werkzeug des Schicksals; seine göttliche Macht findet nur eine gewisse natürliche Schranke, gegen die auch die Gottheit nichts vermag. So wird auch die Stellung und Bedeutung der Juno und des Apollo besprochen, und endlich die Stellung des Aeneas und Askanius im Hinblick auf das Schicksal. Der Schluß handelt von Umarbeitungen und verworfenen Entwürfen, worunter 1. die Zahl und der Brand der Schiffe und 2. Losorakel und Totenbeschwörung zur Sprache kommen. Danach folgt noch auf acht dreigespaltenen Seiten ein Verzeichnis aller in dem Buche vorkommenden Aeneisstellen, wobei die fettgedruckten Seitenzahlen auf wörtliche Zitate verweisen. Alle die einschlägigen bisherigen Arbeiten von Conrads, Sabbadini, Heinze, Kroll, Norden, Noack, Schüler, Karsten, Hä-

berlin, Georgii usw. sind natürlich sorgfältig berücksichtigt. Ein Register dieser und der sonst erwähnten Schriftsteller mit Angabe der Seiten, wo sie genannt werden, wäre erwünscht gewesen. —

So ist die Kritik der Aeneis durch Gerckes Argumentationen wesentlich gefördert worden, das Buch wird Stoff zu eingehender Prüfung der aufgestellten Hypothesen und zu weiterer Forschung bieten, denn noch „gar viele dunkele Stellen harren der Erklärung" (S. 163). Die Angaben von Kroll in der neuen Bearbeitung der Teuffelschen Literaturgeschichte, Band II S. 33 ff., werden dadurch bereichert und ergänzt. Die Lehrer der Sekunda aber werden bei der Lektüre des Vergil ihre eigene Kenntnis und Würdigung der Dichtung durch dieses Buch sehr fördern und vertiefen, auch können sie taktvoll und mit Maßen die Schüler einmal einen Einblick in diese wissenschaftlichen Ergebnisse und in die Werkstatt des Dichters tun lassen.

Kassel. Fr. Heussner.

Poehlmann, Rob. von, Grundriß der griechischen Geschichte nebst Quellenkunde. Fünfte umgearbeitete Auflage. (Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft. Dritter Band, 4. Abteilung.) München 1914. C. H. Beck. VII u. 377 S. 8°. 6 M.

Referent, der schon die 3. und 4. Auflage des bekannten Grundrisses in dieser Monatschrift (Bd. V, 1908, S. 688, und Bd. VIII, 1911, S. 465) angezeigt hat, sprach damals die Hoffnung aus, dem trefflichen Buche bald wieder zu begegnen. Sie hat sich schneller als man erwartete erfüllt und diesmal liegt uns das Werk, wenn auch nicht allzu sehr erweitert (es sind etwa 40 Seiten Text hinzugekommen), doch in stark umgearbeiteter Form vor. Diese Umformung ist so tiefgreifend, daß auf sie näher eingegangen werden muß. Sie tritt schon durch den Umstand zutage, daß statt der alten 187 Paragraphen in Auflage 4 sich diesmal deren 225 finden. Leider fehlen diesen Paragraphen die Überschriften und die Angaben in der Vorrede enthalten nur eine Mischung der Zusätze in der vierten und fünften Auflage, so daß man über den Umfang der Umarbeitung sich nur aus dem Vergleiche der beiden Auflagen eine genaue Vorstellung bilden kann, die durch unsere Zusammenstellung anderen Benutzern erleichtert werden soll.

Zunächst ist festzustellen, daß, besonders in der ersten Hälfte des Buches eine große Menge sachlicher Zusätze und Vervollständigungen hinzugekommen ist, die manche Lücke ausgefüllt haben, und daß vor allem die Literaturangaben überall auf den neuesten Stand gebracht worden sind.

Wesentlich wichtiger sind die größeren Umformungen und Zufügungen, die durch das Erscheinen einer Anzahl wichtiger Werke der neuesten Zeit hervorgerufen worden sind; sie treten naturgemäß am stärksten in der „Einleitung" zutage. Es war zu erwarten und sozusagen selbstverständlich, daß Poehlmann sich mit der neuen Auflage von Belochs griechischer Geschichte und vor allem mit Wilamowitzens „Staat und Gesellschaft der Griechen und Römer" (Kultur der Gegenwart II. IV, 1. 1910), soweit sie erschienen waren oder mit seinem Thema zusammenfallen, auseinander setzen würde. Während nun zwischen Beloch und Poehlmann, trotz der erneuten Ablehnung von Belochs Unterschätzung

der Persönlichkeit und der Einleitung zur 2. Auflage, sich immer mehr ein Ausgleich vollzieht (dies beweisen manche Zusätze, aber auch einige Auslassungen gegenüber der 4. Auflage), tritt in Poehlmanns Besprechung des Wilamowitzschen Buches (S. 12 f., aber auch öfters in eingestreuten Bemerkungen) ein ziemlich scharfer, prinzipieller Gegensatz zutage: es ist dies der Gegensatz der sozialpolitischen und nationalökonomischen Betrachtungsweise gegenüber der Herausarbeitung der rein geistigen und künstlerischen Werte, einen Standpunkt, den Poehlmann selbst als den des Philologen bezeichnet. Ein Ausgleich zwischen diesen beiden Richtungen erscheint kaum möglich: die Schulmänner, die beide Bücher benutzen und sich von ihnen anregen lassen möchten, werden oft den Zwiespalt empfinden, daß ihnen ein und derselbe Gegenstand in zweifacher Strahlenbrechung entgegentritt und stellenweise in ganz entgegengesetzter Bewertung erscheint. Zwischen Wilamowitzens Individualismus und der Theorie von der Massenbewegung, wie sie bei Beloch so stark hervortritt, sucht Poehlmann eine mittlere Linie zu finden, doch fällt seine Meinung dabei öfter mit Beloch, als mit Wilamowitz zusammen. Die Kritik, die an beiden Büchern, ausdrücklich und unausgesprochen, geübt wird, ist eines der hervorstechenden Merkmale der neuen Auflage.

Das weitaus Wichtigste aber und das Hauptsächliche an den Zusätzen der neuen Auflage sind die Hinzufügungen, die sich infolge neuer eigener Forschungen des Verfassers ergeben haben: sie sind der Niederschlag der völligen Umarbeitung seiner „Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus", seiner Aufsätze „Aus Altertum und Gegenwart", die beide seit 1909 in neuen Auflagen erschienen sind und einiger Abhandlungen der bayr. Akad. d. W., z. B. über Isokrates als Publizist und Politiker, die seitdem ans Licht traten. Im Anfange des Werkes sind sie nicht zahlreich; ihre Zahl und Ausdehnung steigert sich von da ab, wo die Zeiten für die politisch-historische Doktrin immer wichtiger und interessanter werden. So geschieht dies schon in Kap. III, „Koloniale Ausbreitung und nationale Einheit", das in vielen Stücken ergänzt und berichtigt worden ist. Stärker werden die Zusätze in § 31 Tyrannis (der in § 163 seine innere Fortsetzung findet), mit ihrem Raisonnement über das rein Persönliche, das nur bei einer Alleinherrschaft voll in die Erscheinung treten kann, während das demokratische Ideal des Volkswillens sich nie verwirklichen wird, da die „stetige Selbstvernichtung der Demokratie" dies unmöglich macht. Ganz neu ist der Abschnitt VI, §§ 42—62. „Die hellenische Polis und die geistige Freiheit des Lebens" (z. T. wohl angeregt durch die entsprechenden Abschnitte in Jak. Burckhardts Griechischer Kulturgeschichte), in den nur einzelne Teile des § 25 und noch dazu an verschiedenen Stellen (S. 100 und 107) eingeflochten worden sind. In diesem interessanten, an Seitenblicken auf die Heimat und die eigene Lebenszeit des Verfassers reichen, Abschnitte wird erörtert, daß Hellas frei von jeder Priesterherrschaft war, sowohl über den Kultus, wie über die Gewissen; es wird (z. T. im Anschluß an E. Meyer) die Haltung des delphischen Orakels untersucht, den Hellenen die ausgedehnteste Meinungs- und Religionsfreiheit beigelegt, und dazu die orientalische Gebundenheit in Gegensatz gestellt, aus der manche, noch heute zu Widerspruch und scharfem Streite Veranlassung gebenden Taten und Meinungen der christlichen Priesterkirche hergeleitet werden. Daß übrigens auch Ketzergerichte und Unduldsamkeiten bei den-

Hellenen vorkamen, wird bei Poehlmann überall der radikalen Demokratie zugeschoben (§ 61), die, ebenso unduldsam wie die Priesterherrschaft, ebenfalls der Lehrfreiheit gebieten möchte, wenn diese mit ihrer Parteidoktrin im Widerspruch steht, und darum Poehlmann ebenso verwerflich erscheint. Auch hierin schließt sich der Verfasser an die Gedankenreihen Ed. Meyers in seinem 3. Bande an, nur ist sein Standpunkt noch ausgesprochener, seine Verwerfung der lehrfeindlichen Bestrebungen noch schroffer, aber auch noch eindringlicher. — Die nächsten Kapitel (VII. Freiheitskriege, VIII. Attisches Seereich und die Demokratie, IX. Kampf um die Vorherrschaft) haben nur unbedeutende Zusätze, so S. 123 die Charakteristik des Themistokles, S. 170 f. den Hinweis auf die Ruhelosigkeit der Athener, die auf einmal der betretenen Bahn nicht inne halten können und immer weiter müssen, wie schon Thuk. I 70 in der Rede des Korinthers über die athenische Politik ausgeführt hat. Überhaupt zeigen die Paragraphen, die die Geschichte der äußeren Entwicklung behandeln und damit die Periode darstellen, die man (wenigstens für die Schule) bisher immer als die Hauptsache der griechischen Geschichte anzusehen gewohnt war, am meisten Stetigkeit. Ganz anders wieder Kap. X. die innere Zersetzung der griechischen Staatenwelt und das Emporkommen der jüngeren Tyrannis. Hier tritt die Abneigung Poehlmanns, äußere Geschehnisse und reine Kriegs- und Personengeschichte darzustellen, und sein starkes Bestreben, innerpolitische Vorgänge, die auch uns Menschen von heute lehrreich sein können und darum sollen, auf das deutlichste hervor. In §§ 136—167, von denen ein guter Teil ganz neu geschrieben ist, wird uns eine Art Naturgeschichte der Demokratie, belegt durch die der Hellenen des 4. Jahrhunderts, gegeben. Die griechischen Staaten sind in eine Ära der Massen eingetreten (§ 137), doch zeigt sich, daß Demokratie und Freiheit durchaus nicht identisch sind (138) und daß Liberalismus und Demokratie einen unversöhnlichen Gegensatz in sich tragen, da die Volkssouveränität in gewissem Sinne absolutistisch wirkt. Denn sie negiert sowohl Freiheit wie Gleichheit (142) und setzt dafür das Privileg der großen Zahl, die ihrerseits wieder von Demagogen bearbeitet und geleitet wird, und damit den staatlich wertvollsten Elementen es unmöglich macht, ihre Rechte geltend zu machen (143—149): die radikale Demokratie beseitigt die Redefreiheit und führt zum schwersten Konflikt der liberalen Theorie von der Freiheit mit dem mechanischen Prinzipe der Gleichheit (§§ 150. 151). In diesem langen Abschnitte, dessen aktueller Unterton ebenso vernehmlich ist, wie bei der Kritik der Priesterschaft von Delphi, sind die Einarbeitungen aus Poehlmanns anderen, ausführlicheren Werken ziemlich stark. — Das gleiche gilt von dem Abschnitt Kap. XI, § 174 (und auch sonst) über den Politiker Isokrates, bei dem ja jetzt die Wertung völlig anders ist, als vor dreißig Jahren. Poehlmann spricht ihm (wie schon in seiner erwähnten Abhandlung) hohe staatsmännische Einsicht und klare Erkenntnis der wirklichen Lage der Dinge zu: er allein habe von der wahren Bedeutung Philipps von Makedonien eine richtige Vorstellung gehabt und die dem entsprechende Politik empfohlen. Doch wird Poehlmann auch dem, nach seiner Ansicht allerdings aussichtslosen Idealismus der Gegner Philipps gerecht: über die Kämpfer von Chaeronea kommt ein neuer Abschnitt (S. 277) und den letzteren wird schon durch die Wiedergabe der herrlichen Übersetzung Wilamowitz's von der Inschrift auf

dem Staatsfriedhofe die gerechte Würdigung zuteil. — Auch in den Schlußkapiteln fehlt es nicht an Zusätzen. Sehr interessant ist S. 309 die Theorie, daß die Apotheose bedeutender Menschen, besonders von Fürsten, nach und nach die Soter-Gedanken hervorgerufen habe, und daß dann deren Terminologie auf den christlichen Heiland übertragen worden sei, und fast ganz am Schlusse kommt noch ein neu eingefügter Abschnitt (§ 221) über die Hellenisierungsbestrebungen gegenüber dem Judentum und deren Vergeblichkeit.

Der Vergeistigungsprozeß der griechischen Geschichte, von dem wir schon bei früheren Gelegenheiten gesprochen haben, ist also wieder um ein Beträchtliches vorgeschritten und aus einem „Grundriß" oder „Handbuch" ist immer mehr ein politisches Lesebuch über und mit Nutzanwendung der griechischen Geschichte geworden, das nach Poehlmanns Urteil, uns Deutschen sehr notwendig ist, und aus dem wir stets durch das Medium der Betrachtung griechischer Verhältnisse und Erfahrungen lernen sollen, einmal zu handeln, und dann zu vermeiden. Für das weite Deutsche Reich und die Vielheit seiner politischen und kulturellen Erscheinungen wird freilich überall nur eine recht teilweise Nutzanwendung des Poehlmannschen Raisonnements sich angängig erweisen.

Für uns Schulmänner ist das Buch aber darum nützlich (und deshalb wäre es gut, wenn in diesem Falle die Bibliotheken mit ihrem Grundsatze brächen und einmal eine alte Auflage durch eine neue ersetzten), weil es uns mitten in die Erörterung über die Bewertung der griechischen (und damit aller geschichtlichen) Ereignisse und Entwicklungsprozesse als Naturvorgänge hineinführt, und in den Meinungsstreit über Personen und Parteien einen Einblick gewährt, der sonst in Darstellungen meist nur beiläufig und anmerkungsweise ermöglicht wird. Seine beste Wirkung wird das Buch freilich nur dann tun, wenn die Leser den Tatsachenbestand an sich schon genau kennen und ebenso die übrige Literatur des gleichen Gebietes und nicht zum wenigsten die anderen Arbeiten Poehlmanns. Für solche Leser hat der geistvolle Verfasser, der zu früh vor kurzem dahingerafft wurde, geschrieben: mögen sich recht viele neue zu den alten hinzufinden!

Auf die Erörterung von Einzelheiten wird verzichtet. Referent erneuert nur seinen früher ausgesprochenen Wunsch nach Paragraphenüberschriften, und fügt diesmal hinzu, daß es dankenswert wäre, wenn die Paragraphenzahl der früheren Auflage in Klammern der neuen Nummer beigefügt würde.

Özsch bei Leipzig. Ernst Schwabe.

Wächtler, A., Zur Hundertjahrfeier in Halle a. d. S. Predigt im Festgottesdienst der evangelischen Gemeinden in der Oberpfarrkirche U. L. Frauen am 10. März 1913. Halle a. d. S. Buchhandlung des Waisenhauses. 15 S. 0,30 M.

Meyer, Friedr., Freiheit und Vaterland. Eine Betrachtung über die Zeit der Deutschen Erhebung. Kaisergeburtstagsrede. Ebenda. 0,50 M.

Hergt, Gustav, Fürst Blücher. Eine Kaisersgeburtstagsrede im Jubiläumsjahre 1913. Ebda. 0,50 M.

Die drei Festreden schließen sich den im Verlag der Buchhandlung des Waisen-

hauses in geschmackvoller Form bereits herausgegebenen Festreden würdig an. Wächtlers Predigt ist dem Anlaß und der Zuhörerschaft entsprechend mehr auf das Protestantisch-Religiöse gerichtet, Meyer arbeitet in großen Zügen den Wandel der Anschauungen von Staat und Freiheit im Beginn des vorigen Jahrhunderts heraus, wobei, soweit es der enge Rahmen einer Rede zuläßt, die Zeitgenossen zu Wort kommen, Hergt zeichnet in flotten Strichen ein fesselndes Lebensbild des Marschall Vorwärts, für eine Rede vor jugendlichen Zuhörern gewiß ein dankbarer Gegenstand.

Zurbonsen, Fr., Die Völkerschlacht bei Leipzig. Mit 5 Bildern in Schwarzdruck und 1 Plänchen im Text. Düsseldorf 1913. Schwann. 34 S. brosch. 0,25 M., 50 St. je 0,20 M., 500 St. je 0,15 M.

Für Massenanschaffungen durchaus empfehlenswert.

Wahl, A., Die Ideen von 1813. Eine Festrede. Tübingen 1913. Verlag von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 30 S. geh. 0,50 M.

Diese akademische Festrede des bekannten Historikers bringt in engem Rahmen eine feinsinnige Darstellung der Ideen vor 100 Jahren, des Wandels der Anschauungen im ersten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts und seiner Grundlagen, des ideellen Gehalts der preußischen Erhebung, hier und da mit Andeutung der wissenschaftlichen Streitfragen. Der zweite Teil der fesselnden Rede gilt dem Jubelfeste unseres Kaisers mit dankbarer Betonung unserer Fortschritte und warmem Hinweis auf unsere idealen Aufgaben.

Grube, A. W., Charakterbilder aus Geschichte und Sage. 35. Auflage. Neubearbeitet von Gotth. Klee und Wilh. Pfeifer. Mit Buchschmuck von Joseph Sattler und mit 4 Bunt- und 18 Tonbildern. 3 Teile in 2 Bdn. VIII, 303 und VIII, 586 Seiten. Leipzig 1913. Fr. Brandstetter. geb. 10 M. (Einzeln: Teil I, Vorchristliche Zeit; Teil II, Mittelalter, je 2,25 M., geb. 3 M.; Teil III, Neue Zeit, 4,50 M., geb. 5 M.)

A. W. Grubes wohlbekannte „Charakterbilder aus der Geschichte und Sage" sind in der 35. Auflage erschienen, neubearbeitet im 1. Bande (Teil 1 u. 2) von Gotthold Klee, im 2. Bande (Teil 3) von Wilhelm Pfeifer (nicht Pfeiffer, wie es infolge Druckfehlers auf dem Titelblatte heißt). Die Bearbeiter sind mit Recht pietätvoll an ihre Aufgabe herangetreten, der Charakter des Buches ist im allgemeinen der gleiche geblieben. Doch gehen Tätigkeit und Verdienst der Bearbeiter über die notwendige Durcharbeitung der stilistischen Form hinaus: ist auch der Inhalt im allgemeinen gewahrt, so bedurfte es doch einer größeren Anpassung an die großen Fortschritte der Geschichtswissenschaft in den letzten Jahrzehnten und einer stärkeren Berücksichtigung der Forderungen der Pädagogik. Die Beseitigung der Phantasiestücke über „Hertha" und Odin, die Benutzung von Uhlands Schrift für die Darstellung der Heldensage, die Umarbeitung des Abschnittes über Walther von der Vogelweide zeigen die Hand des kundigen Germanisten. Am durchgreifendsten ist die Neubearbeitung des zweiten Bandes, der die Jahrhunderte vom Zeitalter der Entdeckungen bis zur Gründung

des Deutschen Reiches behandelt. Da sind die Biographien aus der Geschichte der Sitten und des geistigen Lebens, also das sogenannte Kulturhistorische, ausgeschieden worden. Dafür wurde die politische Geschichte stärker betont, und zwar „wurden die Bilder dem Kreise der Begebenheiten entnommen, in denen uns die Entstehung und Ausbildung des europäischen Staatensystems der Gegenwart zur Anschauung kommt", alles jedoch unter Wahrung von Grubes gesundem Grundsatze, nie sich mit dürrer Aufzählung von Namen und Daten zu begnügen, sondern nur durch anschauliche und lebendige Darstellung zu wirken. Grubes Quellen sind für uns nicht mehr maßgebend, sie mußten fallen; man wird es begrüßen, daß ausgezeichnete moderne Quellen und Darstellungen, auf die in den Fußnoten verwiesen wird, zugrunde gelegt sind: insbesondere Ranke, Pezold, Schäfer, Koser, Meinecke, Marcks, Friedjung, Schiemann, die Erinnerungen von Verdy du Vernois, die Denkwürdigkeiten des Prinzen Friedrich Carl von Preußen kommen zu Wort. Man wird diese Grundsätze, über die die Vorworte Rechenschaft legen, durchaus billigen, ihre Duchführung anerkennen. — Seit nunmehr 60 Jahren sind Grubes „Charakterbilder" ihren Weg gegangen, haben sie, in vielen Exemplaren verbreitet, in reichem Maße ihrem Zweck gedient, geschichtlichen Sinn in der Jugend zu wecken und zu pflegen. Die gediegene, mit zahlreichen guten, ganzseitigen Abbildungen ausgestattete Neubearbeitung, in der nur wenige, und jedenfalls keine sinnentstellenden Druckfehler anzumerken sind (II, 311, II, 405), wird ihnen hoffentlich immer mehr Leser gewinnen; möchten sie auf recht vielen Geschenktischen zu finden sein!

Baldus, A., Kaiser Wilhelms II. Religiosität und Pflichtbewußtsein; dargestellt nach seinen Reden, Briefen und Erlassen. Cöln 1913. Bachem. 59 S. brosch. 0,60 M.

Nach ihrer Gesamtanlage und dem größten Teile ihres Inhalts sich mit einer im Trierer Gymnasium gehaltenen Festrede deckend, stellt die fleißige und sorgfältige Arbeit in warmherziger und toleranter Darstellung zahlreiche Äußerungen unseres Kaisers zusammen, die ein Bild seiner Religiosität und seines Pflichtbewußtseins geben; der Schluß erhebt sich zu einem „Aufruf an die studierende Jugend zu sittlichem Ernst und rastloser Arbeit".

Elberfeld. Adolf H. Eggers.

Mertens, M., Historisch-politisches ABC-Buch zur Förderung des Geschichtsunterrichts und zur Selbstbelehrung. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. V u. 245 S. geb. 3,40 M.

Die erste Auflage dieses trefflichen und praktischen Buches ist in dieser Monatschrift, VI. Jahrg. S. 623, eingehend gewürdigt worden. Was dort Gutes von ihm gesagt ist, kann nur wiederholt werden. Dazu sei aber noch gesagt, daß das Buch erheblich verbessert und stark vermehrt ist, von 216 auf 245 Seiten. Das will bei einem Buche, das sich zusammensetzt aus knappen Worten und Begriffen doch recht viel heißen. Geschichtslehrern und geschichtsfreundlichen

Schülern kann das Buch aufs wärmste empfohlen werden, besonders in einer Zeit, da die Geschichte so kräftig an aller Türen klopft.

Schuster, Georg, Aus der Geschichte des Hauses Hohenzollern. Ereignisse und Episoden aus fünf Jahrhunderten (1415—1915). Berlin-Lichterfelde 1915. Edwin Runge. 264 S. brosch. 3,75 M., geb. 5 M.

Am 30. April sind es 500 Jahre, seitdem Burggraf Friedrich VI. von Nürnberg „zum Markgrafen und Kurfürsten von Brandenburg" und zum „Erzkämmerer des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation" ernannt wurde und die Zukunft seines aufstrebenden Hauses mit dem Schicksal des halb verlorenen Landes unlösbar verknüpfte. Des zum Gedächtnis erscheint das Buch von Schuster gerade zu rechter Stunde in großer Zeit, um die Blicke und Herzen unserer Jugend auch auf die wertvolle Vorgeschichte des Hauses unseres kaiserlichen Herrn zu locken.

Die Sammlung der Darstellungen ist besten Quellen und Autoren entnommen. Mehrfach enstammen sie auch der Feder des Herausgebers selber. Daß nur Gutes und Zuverlässiges gewählt ist, dafür bürgt der Name Schusters und seine eindringliche Kenntnis der Hohenzollergeschichte, und daß nur Interessantes und Anregendes geboten wird, dafür hat das pädagogische Geschick Schusters gesorgt.

Valentin, Veit, Bismarck und seine Zeit. Mit einem Titelbild. Leipzig und Berlin 1915. B. G. Teubner. VI u. 134 S. 1,25 M.

Es ist mir selten ein Buch begegnet, in welchem auf so engem Raume eine solche Fülle von Stoff zusammengedrängt ist und zwar mit einer seltenen Meisterschaft in der Kunst knappester Fassung. Die geschichtlichen Vorgänge in der Zeit Bismarckschen Wirkens, die Schilderung der Zustände und der ganzen großen Umwelt, die Bismarck umgab und in der er mit seinen Gedanken und seiner Tatkraft lebte, entrollen sich vor uns, man kann sagen, fast restlos. Und in diese Zeit hinein ist das Bild des Helden gezeichnet mit gedrängter Knappheit und oft mit einem kecken und temperamentvollen Wurf, daß der Geist des Lesers in beständiger regster Beteiligung an die große Person des Helden und an die Zeitereignisse gefesselt bleibt. —

Das Buch ist von zweifachem Wert. Einmal wird es dem Leser, der Bismarck schon näher kennt, alles das in raschem Fluge noch einmal vorüber führen, was er schon von Bismarck und dessen Wirken an innerlichen Erlebnissen sich gesammelt hat. Dieser Leser wird sicherlich vieles mit ungeteilter Zustimmung aufnehmen; aber manches auch abweisen oder mildern. Denn pointierte Darstellungsweise schädigt durch ihre Zuspitzung wohl auch einmal die Sache, die man in breiter Vollständigkeit kennt.

Zum anderen wird das Buch von Valentin diejenigen, die Bismarck noch nicht genauer kennen, reizen, an die Quellen heranzugehen und dort aus dem Vollen zu schöpfen, wo er bei dem vorliegendem Buche oft mit einem ganz knappen Inhaltsabriß hat vorlieb nehmen müssen.

In beiden Fällen steht dem Leser ein Genuß bevor, wie er ihn sonst selten gehabt hat.

Thiele, Rud., Otto von Bismarck. Gütersloh 1915. C. Bertelsmann. 241 S. 2 M.

Thieles Bismarckbuch ist vor allem bestimmt für die Schüler höherer Lehranstalten. Es ist so klar und verständlich, so gewandt und fesselnd geschrieben, daß man es schon jungen Schülern, die einiges geschichtliches Verständnis besitzen, in die Hand geben kann. Auch der Quartaner und Tertianer wird schon seine Freude daran haben. Dabei entspricht das Buch strengen wissenschaftlichen Anforderungen; Verfasser hat aus den besten Quellen geschöpft, besonders aus Bismarckschen Selbstzeugnissen, die so zahlreich dem Biographen zur Verfügung stehen. Im Bismarckjahr sollte dieses Buch recht fleißig zu Prämien verwandt werden.

Schreckenbach, Paul, Bismarck. Ein Lebensbild. Dem deutschen Volk und der deutschen Jugend erzählt. a) Kleine Ausgabe mit 12 Bildern und einem Vollbild 0,20 M. b) Erweiterte Ausgabe mit 20 Bildern, darunter 3 Vollbilder, 0,40 M. Stuttgart 1915. Verlag der Evang. Gesellschaft.

In schlicht erzählender Form ist dem umfassenden Stoff gerecht geworden und Geschichtliches und Menschliches zu einem volkstümlichen Büchelchen zusammengefaßt, das in den unteren Klassen unserer höheren Lehranstalten eine freundliche Stätte finden mag.

Bismarck. Farbige Originalphotographie von Karl Bauer. Größe 60—50 cm 4 M., Größe 21—25 cm 1 M. Leipzig und Berlin 1915. B. G. Teubner.

Wird als freundlicher Wandschmuck überall willkommen sein, wie die Bildnisse der Führer und Helden von Karl Bauer, deren schon früher in dieser Monatschrift gedacht ist (Jahrg. 1914, S. 639).

Fester, Richard, 1. Briefe, Aktenstücke und Regesten zur Geschichte der Hohenzollernschen Thronkandidatur in Spanien. Heft I. Bis zum 6. Juli 1870. Heft II: Die Emser Verhandlungen und die Nachspiele der Kandidatur. Leipzig und Berlin 1913. B. G. Teubner. 164 u. 210 S. je 2,20 M. (Quellensammlung zur deutschen Geschichte. Herausgegeben von E. Brandenburg und O. Seeliger.)

2. Neue Beiträge zur Geschichte der Hohenzollernschen Thronkandidatur in Spanien. Leipzig und Berlin 1913. B. G. Teubner. 194 S. 5 M.

3. Die Genesis der Emser Depesche. Berlin 1915. Gebrüder Paetel (Dr. Georg Paetel). 240 S. 4 M.

Wir stehen mitten in einer weltgeschichtlichen Katastrophe, deren Anlaß und tiefste Gründe schon jetzt hüben und drüben geprüft werden. Bei dieser Prüfung schiebt der eine dem anderen die Schuld zu. Wir Deutschen können mit gutem Gewissen dieser Prüfung gegenüberstehen und der festen Hoffnung leben, daß die zukünftige geschichtliche Forschung uns frei sprechen wird von aller Schuld und den Friedenswillen, der uns alle beseelt hat, beweisen wird. In solchen Zeiten

bilden Bücher wie die Festerschen für den Historiker sowohl wie für den Freund geschichtlicher Fragen den Gegenstand anregender Studien, weil auch sie den Ursprung einer großen geschichtlichen Katastrophe behandeln, die mit dem heutigen Weltkrieg in innigem Zusammenhange steht.

Die an erster und zweiter Stelle genannten Bücher sind mehr für den Fachmann im weitesten Sinne bestimmt; das an letzter Stelle erwähnte muß die weitesten Kreise der Gebildeten interessieren, besonders in einem Jahre, das man wegen des 100 jährigen Geburtstages unseres Altreichskanzlers ein „Bismarckjahr" zu nennen wohl berechtigt ist. —

1. In den beiden Bändchen aus Brandenburgs und Seeligers Quellensammlung erhalten wir ein reiches Material, das nahezu an Vollständigkeit grenzt zur Geschichte der Hohenzollern-Kandidatur des Jahres 1870. Innerhalb der Schranken des Erreichbaren findet man hier zum erstenmal, in wörtlichen Abdrucken oder gekürzt, alle Zeitungsgerüchte über die Kandidatur aus den Jahren 1868—1870. Auch die Aufnahme der Kandidatur in der französischen Presse ist berücksichtigt in der richtigen Erwägung, daß die Haltung der französischen Regierung durch den von ihr entfesselten Preßsturm beeinflußt worden ist. Wo die Verfasser genannt sind, ist in der Überschrift ihr Name in Klammern beigefügt. Die Aktenstücke und Briefe sind durch Antiquaschrift gekennzeichnet. Alles was der Herausgeber ihm zufügt, ist in Kursivschrift gegeben. Vorgenommene Kürzungen berühren den Inhalt wenig oder gar nicht. Spanischen Akten ist die Übersetzung beigefügt.

Diese beiden Bändchen enthalten eine erstaunenswerte Fülle von interessantem geschichtlichen Stoff. Sie werden besonders für die Universitätsseminare von hohem Werte sein, aber auch für die Geschichtslehrer der höheren Schulen, die ihre Schüler einmal so recht an die Quellen heranführen wollen. Selbst in den Händen tüchtiger Schüler möchte man die Hefte sehen, die ein besonderes Interesse an Geschichte haben, das man immer wieder nähren soll, damit die Zukunft uns bessere Diplomaten schenkt, als die Vergangenheit sie uns gestattet hat.

2. Die „neuen Beiträge" sind mehr für Forscher vom Fach. Denn in diesem Buche legt Fester Gewicht auf den Zusammenhang mit den anderen Kandidaturen. Die deutsche Geschichtschreibung hat in der Vorgeschichte von 1870 alles zu sehr nur auf Bismarck bezogen, darüber ist der europäische Charakter dieser Vorgeschichte zu kurz gekommen. Fester rückt die Frage auf eine höhere Warte; er zeigt, daß die Hohenzollernkandidatur die portugiesischen Interessen ebenso stark wie die französischen berührt und auch italienische und englische Interessen. Für eine allseitige und gründliche Forschung reichen die deutschen Bibliotheken nicht aus. Fester hat es schmerzlich empfunden, wie groß die Lücken hier sind, besonders in den Zeitungssammlungen und in den geruckten Parlamentsprotokollen, aber auch in den Grün-, Blau-, Rot- und Gelbbüchern. Deutsche philisterhafte Gelehrsamkeit ist auch in dieser Beziehung auf Erforschung der Weltpolitik noch nicht eingestellt. Fester hat an maßgebenden Stellen nicht das Entgegenkommen gefunden, das er verdient hätte. Bureaukratische Diplomatie ist dem Veilchen gleich. Sie blüht am liebsten im Verborgenen.

3. Die „Genesis der Emser Depesche" ist für weiteste Kreise berechnet. Alles was von der Kandidatur des Hohenzollernprinzen für die deutsche Geschichte

von Wert ist, erfahren wir aus dem lebendig geschriebenen Buche, das uns mitten hineinführt in die großen Tage von 1870 und in die politische Werkstatt des großen Meisters, der die Zügel damals in feste Hand nahm, mit denen er die Rosse leitete, die den Siegeswagen fuhren, auf dem unser großer Kaiser dahinfuhr. Wenn Bismarck auch mit der Kandidatur Hohenzollern einen strategischen Fehler gemacht hat, wie Fester glaubt nachweisen zu können, da diese Bombe geplatzt sei, ehe sie ans Ziel gelangte, so hat er das alles wieder eingerenkt von dem Tage an, als an die Stelle der Kandidatur die deutsche Frage trat. Wer unter diesem Gesichtspunkt das Festersche Buch liest, wird reiche Belehrung und Anregung aus ihm schöpfen.

Zimmer, Hans, Kaiser Wilhelm II. als Deutscher. Eine Volkstumsstudie. Berlin 1915. Concordia Deutsche Verlagsanstalt. 94 S. 1 M.

Ein eigenartiges Buch. Zimmer versucht die Gesamtpersönlichkeit Kaiser Wilhelms II. unter einem bestimmten, einheitlichen Gesichtspunkt zu betrachten. Er schließt sich dabei an das Buch von Hans Meyer, „Das deutsche Volkstum", insofern an, als er auf lange theoretische Erörterungen verzichtet und die in Meyers Werk niedergelegten „deutschen" Eigenschaften als Grundlage für die Anordnung seines Stoffes und die Einordnung der Charakteristik Kaiser Wilhelms nimmt. Es hat das ja vielleicht etwas Schematisches, und man kann zweifelhaft sein, ob die Eigenschaften, in die Kaiser Wilhelm eingefügt wird, solcher Art sind, daß man sie lediglich für „deutsches" Volkstum beschlagnehmen kann und sie nicht auch anderer Wesensart zubilligen muß; jedenfalls hat diese Einteilung das Gute, eine „holzschnittmäßige" Charakteristik zu bieten, die für das Auge bestimmt ist und sich klar gibt.

von Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich, Reden aus der Kriegszeit. 2. Heft. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 65 S. 0,75 M.

Dem ersten Bändchen Reden, das in dieser Monatschrift, Jahrg. 1914 S. 623, besprochen, schließt sich das zweite würdig an. Es enthält „Kriegserinnerungen", die uns hineinführen in die Belagerung von Paris des Jahres 1870/71. Es folgt eine Rede über Militarismus und Wissenschaft, die kräftig Stellung nimmt gegen das törichte Gerede des Auslandes über unsern „Militarismus" und den Herren da draußen zeigt, daß der deutsche Professor von heute nicht mehr „mit seinen Nachtmützen und Schlafrockfetzen die Lücken des Weltenbaues stopft", sondern vom Militarismus genau so besessen ist, wie das ganze deutsche Volk in Waffen. Möchte diese Rede den Herren Intellektuellen des Auslandes gut tun. — Die dritte Rede ist betitelt „Heroentum". Man merkt ihr an, wie in der Seele des Redners tiefe Wehmut widerklingt, daß er einen Sohn auf dem Altar des Vaterlandes geopfert hat.

Engel, Eduard, 1914, Ein Tagebuch. Mit Urkunden, Bildnissen und Karten. 2. Band: Von der Einnahme Antwerpens bis zum Ende des Jahres 1914. Berlin, Braunschweig, Hamburg 1915. George Westermann. 377.—768. S. geb. 5,50 M.

Dem in dieser Monatschrift (XIV. Jahrg. S. 142-143) besprochenen 1. Bande

von Engels Tagebuch ist der 2. Band rasch gefolgt. Er bringt in derselben Weise Urkunden amtlicher, wertvoller nichtamtlicher und auch poetischer Art ernster und heiterer Natur. Der verbindende Text aus Eduard Engels flotter und temperamentvoller Feder bringt eine frische Abwechslung in das Ganze; denn sachliche Urkunden ohne jedes Zwischenspiel lebendiger subjektiver Gedanken würden doch schließlich nur mit Ermüdung gelesen werden können. Daß man im Urteil nicht immer Engel beistimmen kann, wird er selber nicht verlangen; es ist so sein Tagebuch, in welches er seine Gedanken schreibt. Wir können ja unsere an den Rand schreiben, für den der Verlag durch die vornehme Ausstattung Raum genug gelassen hat.

Der Weltkrieg im Unterricht. Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule. Gotha 1915. Friedrich Andreas Perthes. 224 S. 2,80 M.

Das Buch will Anreger sein und Berater bei dem von den obersten Schulbehörden gutgeheißenen Bestreben, der Schulwelt die Größe der Zeitereignisse in der Schule widerspiegeln zu lassen, darüber hinaus aber auch für jedes Fach Entwicklungslinien anzudeuten, wie solche sich den Eindrücken und Erfahrungen der Kriegszeit am besten anschließen. Ich nenne die Mitarbeiter und bezeichne das Fach, wofür sie bestimmt sind. K. Hönn leitet das Ganze ein. Dann folgen: Fr. W. Foerster (Erzieherpflichten); H. Spanuth (Religion); Phil. Witkop (Deutsch); R. Wustmann (Geschichte); K. Hönn (Alte Sprachen); G. Hellmers (Englisch und Französisch); F. Lampe (Erdkunde); K. Umlauf (Mathematik und Naturwissenschaften); H. Wehberg (Völkerrecht im Unterricht).

Berlin. A. Matthias.

Oberländer, H., Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. 7. umgearbeitete und verbesserte Auflage. Herausgegeben von P. Weigeldt. Leipzig 1911. Seele & Co. 386 S. 5 M.

Oberländers gediegenes Werk über den erdkundlichen Unterricht erschien zum ersten Male im Jahre 1869 und fand berechtigten Anklang, der so nachhaltig war, daß noch weitere sechs Auflagen herauskommen konnten. Aber ein allmählich alt werdendes Buch jung zu erhalten, ist eine schwere Aufgabe, selbst für so tüchtige Herausgeber, wie es nach des Verfassers Tode Ludwig Gaebler war und jetzt Paul Weigeldt ist. Gewiß lebt und webt in den Betrachtungsweisen der geographischen Wissenschaft wie in der Art erdkundlichen Unterrichts noch weit mehr recht Wesentliches von Ritters Geist, als manche Neueren es wahrhaben wollen; aber es wäre ein trauriges Zeichen für die Frische des Vorwärtsstrebens, wenn heute noch ein Buch den Ansprüchen an eine Methodik der Erdkunde wirklich voll gerecht würde, das lediglich aus den Anschauungskreisen der Ritterschen Schule die Gesichtswinkel wählte. So haben die Herausgeber mit Recht im Laufe der Zeit viel in das Buch hineingezogen, wovon Ritter und die Seinen noch nichts wissen konnten; doch von dem, was aus der Jugend des Buches an Auffassungen und Tatsachen beibehalten ist, hätte entschieden noch

einiges mehr auch beseitigt werden sollen, als geschehen ist. Der Gegensatz zwischen dem Alten, das aus dem Titel des Buches herausklingt, und dem Neuen, das einen nicht unbeträchtlichen Wert des Inhaltes ausmacht, obwohl der Titel davon nichts verkündet, ist nicht der einzige Zwiespalt, der sich durch das Werk hindurchzieht. Es besteht im Grunde aus zwei einander wesensfremden Teilen. Der erste entschieden wertvollere Abschnitt behandelt Geschichte und Methodik des erdkundlichen Unterrichts, der zweite gibt eine ausführliche Darlegung der Grundzüge der vergleichenden Erdkunde. In ihm tritt deutlicher als im ersten zutage, daß die Geographie der Gegenwart nicht in dem Maße auf Ritterschen Gedanken mehr sich aufbaut, wie es das Buch selbst noch zu tun versucht, kurz, daß es dem behandelten Stoff nicht voll gerecht wird. Wer es aufmerksam liest, wird trotzdem auch jetzt noch vieles an Tatsachen lernen und seine Anschauungen erweitert finden. So ruhig sich ein jeder dem gemäßigten Urteile P. Weigeldts anvertrauen darf, bleibt aber unbestreitbar, daß aus diesem an sich gediegenen, altbewährten Buch allein ein voller Überblick über den gegenwärtigen Stand der erdkundlichen Wissenschaft und der Lehrweisen im geographischen Unterricht nicht zu gewinnen ist.

Berlin-Grunewald. F. Lampe.

Schwahn, W., Kleine Verkehrsgeographie. Meißen 1913. Schlimpert. 75 S. 1 M.

Schwahns Verkehrsgeographie mit ihren vielen statistischen Annalen ist in erster Linie den Schulen gewidmet, bei denen die Verkehrskunde einen besonderen Unterrichtsgegenstand bildet, z. B. den Handels- und Gewerbeschulen, und ähnlichen Anstalten. Sie will aber auch allen höheren Schulen dienen, die ja nach den preußischen Vorschriften auch mit den bedeutendsten Verkehrs- und Handelswegen der Jetztzeit bekannt machen und auch über die früheren Zeiten Kunde geben sollen.

Dieser geschichtliche Teil ist recht knapp, ja dürftig gehalten; der Hansa sind beispielsweise kaum drei Zeilen gewidmet. Immerhin dürfte es möglich sein, in der Geschichtsstunde darüber etwas mehr zu bieten und so an dem Gebotenen sich genügen zu lassen.

Viel eingehender und lehrreicher wird von dem Verkehr auf dem Lande und auf dem Wasser berichtet, und das ist ja auch der eigentliche Zweck des Buches. Die Orientierung auf dem immer bunter werdenden Eisenbahnnetz Deutschlands wird dadurch erleichtert, daß im wesentlichen Berlin als Ausgangspunkt aller Strecken festgehalten wird und daß an diese andere Verbindungen sich anschließen; so die mitteldeutschen, die west-östlich durch Thüringen gehen. Die wichtigsten Verbindungen der äußeren Landesteile sind kurz angereiht. Für den Westen reicht das Gebotene nicht aus. So ist die Strecke, die von Hoek van Holland über Münster a. Stein nach Basel geht, übergangen, trotzdem sie die schnellste und beliebteste ist. Über das reiche Eisenbahnwesen im Industriegebiet, das für seine Erschließung so ungemein viel bedeutet, wird ebenfalls nichts mitgeteilt. Am allerwenigsten aber befriedigt die Eisenbahnkarte. Keine natürlichen und keine politischen Grenzen, keine Flüsse, auf deren Überschreiten im Texte doch so oft hingewiesen wird; keine Unterscheidung von Haupt- und Nebenstrecken! — Will

man das Buch mit Nutzen lesen, so empfehlen wir den Gebrauch anderer Karten, etwa die eines Kursbuches, wie desjenigen des Norddeutschen Lloyds, dann werden die Strecken Leben gewinnen.

Die tatsächlichen Angaben über den Land- und Wasserverkehr, über Telegraphie, Fernsprecher und Luftverkehr u. a. sind klar und im wesentlichen zutreffend, wenn auch manchmal wie bei der Dauer der Eisenbahnfahrten, dem Beginne der Schiffbarkeit der Flüsse und anderen Dingen mit Wohlwollen geurteilt wird. So rasch geht es nicht immer und so weit sind die letzteren doch nicht schiffbar! — Die zugegebenen Tabellen geben auf knappem Raum interessante und für Deutschland rühmliche Zahlen. Es ist anzuerkennen, daß diese Statistik, die so rasch sich verschiebt, mit Maß angewendet wird.

Für Schülerbibliotheken und für den Privatgebrauch ist die Verkehrsgeographie, da wir doch im Zeitalter des Verkehrs stehen, gewiß zu empfehlen.

Lennartz, A., Gebietsveränderungen der Staaten Europas von 1772 bis 1911. Düren 1912. W. Solinus. 59 S. 1,20 M.

Das Werkchen bietet eine knappe Zusammenstellung aller Territorialveränderungen Europas seit der Teilung Polens; es kann dem Schüler höherer Lehranstalten gewiß mancherlei Dienste tun, zumal da die alphabetische Anordnung das Auffinden recht erleichtert. Zugegeben ist ein Anhang, der — mit Auswahl — eingehender von den Veränderungen in den Einzelgebieten berichtet.

Selbstverständlich würde die Aneignung dieses Geschichtsstoffes wesentlich erleichtert sein, wenn anschauliche Karten ihn erläutert hätten. Die Kosten mögen das bedenklich gemacht haben. Aber gegen die Begrenzung auf Europa möchten wir uns doch entschieden aussprechen. Abgesehen davon, daß Amerika mit seinen Vereinigten Staaten von Tag zu Tag für uns bedeutsamer wird, können wir auch in Europa unmöglich die Entwicklung der benachbarten Großmächte richtig verstehen, wenn wir die Beziehungen zu ihren Kolonien außer acht lassen. Man denke nur an England und seine Erwerbungen in Asien. Auch von Indien wird nichts berichtet. Ja, selbst die Trennung von Hannover 1837 ist nirgends berührt und doch bildet sie den Ausgangspunkt für die volle Umgestaltung der deutschen und englischen Verhältnisse an der Nordsee. Was liegt dagegen dem Schüler an der Gestaltung der Staaten San Marino, Montenegro und Moresnet, von denen jedem fast so viel Worte gegönnt sind, wie Großbritannien und Irland?

Die Einzelausführungen sind im wesentlichen zutreffend, übersichtlich und bestimmt. Stellenweise, wie S. 52 ist größere Deutlichkeit erwünscht. Hier heißt es, an Preußen kam der Hauptteil des Erzstiftes Köln. Daß aber die Nebenteile in Westfalen auch an Preußen fielen, wird unter 11 nicht erwähnt. Auch der Ausdruck (S. 43), daß Neuenburg 1814 mit der Schweiz vereinigt wurde, läßt die Beziehungen zu Preußen bis 1848 nicht erkennen. Und doch wäre es kein Unglück, wenn das Opfer bringende Verfahren Preußens hier der Schweiz, wie an der Maas Holland gegenüber (S. 37) auch unserer Jugend bekannt würde und ihr Belege gäbe, daß die Beraubung der deutschen Nachbarn nicht das Verlangen des viel verdächtigten Vaterlandes sei.

Wir fassen das Urteil über das Buch dahin zusammen, daß es fleißig

gearbeitet und verdienstlich ist, daß es aber bei einer neuen Auflage wesentlich gewinnen dürfte, wenn der Rahmen weniger eng und die Anschaulichkeit größer würde.

Düsseldorf. Eduard Rothert.

Kähler, Karl, Luftelektrizität. Mit 8 Abbildungen. Leipzig 1913. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung (Sammlung Göschen). 151 S. 12°. geb. 0,90 M.

Auf das jedermann interessierende Problem der atmosphärischen Elektrizität, von dem wir vor 20 Jahren nur wenig wußten, hat in neuerer Zeit die Ionentheorie helles Licht geworfen; vor allem haben die beiden bekannten Physiker Elster und Geitel durch ihre ausgezeichneten Arbeiten sehr befruchtend gewirkt. Es ist daher freudig zu begrüßen, daß das wichtige Gebiet, mit dem sich nicht nur der Meteorologe, sondern auch der Luftschiffer und vor allem jeder Physiker vertraut machen sollte, in einem Bändchen der billigen Göschenschen Sammlung behandelt wird. Der Verfasser, wissenschaftlicher Hilfsarbeiter am Königl. Preuß. Meteorologisch-Magnetischen Observatorium Potsdam, ist wegen seiner Amtstätigkeit vorzüglich geeignet, über die luftelektrischen Erscheinungen einen Überblick zu geben und ihre Beziehungen zur Meteorologie darzulegen. Bei der Einteilung des Stoffes schließt sich das Werkchen im wesentlichen an die beiden bekannten Lehrbücher über atmosphärische Elektrizität von Gockel und Mache-Schweidler an. Da aber nach dem Erscheinen dieser Bücher die junge Wissenschaft erhebliche Fortschritte gemacht hat, so bildet das Bändchen eine wertvolle Ergänzung. In den fünf Abschnitten, aus denen das Werkchen besteht, werden behandelt: Das natürliche elektrische Feld der Erde, das elektrische Leitvermögen der Atmosphäre, die elektrischen Strömungen in der Luft, die radioaktiven Vorgänge, die elektrischen Wirkungen des Sonnenlichtes und die Theorien über den Ursprung der Luftelektrizität. Da die Auswahl des Stoffes eine vorzügliche und die Darstellung eine sehr klare ist, so kann das kleine Buch bestens empfohlen werden.

Cöln. Willibald Bermbach.

Leick, Physikalische Tabellen. (Sammlung Göschen 650.) Berlin und Leipzig 1913. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 90 S. geb. 0,90 M.

Unter dem Titel „Physikalische Tabellen" bietet Leick in einem Bändchen der Sammlung Göschen eine übersichtliche und für manche Zwecke recht brauchbare Zusammenstellung von viel benutzten Formeln, Konstanten und dergl. aus Mathematik, Astronomie und allen Gebieten der Physik.

Im ersten Kapitel sind die wichtigsten Hilfsmittel des Rechnens, wie vierstellige Logarithmen, dreistellige trigonometrische Funktionen, Quadrat- und Kubikzahlen, Quadrat- und Kubikwurzeln nebst Angaben über die Ausgleichung von Beobachtungsfehlern enthalten. Das zweite Kapitel bringt die wichtigsten Daten aus Astronomie und Geophysik, wie mittlere Örter einiger Fixsterne, Konstanten der Glieder des Sonnensystems, die geographische Lage der wichtigsten Orte, Normalzeiten und anderes. Im dritten Kapitel sind die Einheiten der Maßsysteme zusammengestellt. Die in den folgenden Abschnitten enthaltenen Ta-

bellen sind nach der herkömmlichen Gliederung der Physik geordnet. Dem Verzeichnis der Zahlengrößen ist in der Regel eine Definition der in Betracht kommenden Begriffe, eine Angabe der benutzten Formeln, sowie eine kurze Erläuterung derselben vorausgeschickt. Eine Tafel berühmter Physiker und ein sorgfältig geführtes Sachregister beschließen das Bändchen, das sich sowohl bei Fachmännern wie bei naturwissenschaftlich interessierten Laien Freunde erwerben wird. Recht nützlich dürfte sich das Büchlein bei den physikalischen Schülerübungen an höheren Schulen erweisen.

Miller, Gleichgewicht einer Gruppe schwimmender Vollkörper. Mit Figuren, Beispielen und Versuchen. München 1913. Max Kellerers Verlag. 99 S. geh. 4 M.

Einen beachtenswerten Beitrag zur Behandlung des Schwimmproblems liefert der Verfasser des vorliegenden Heftes in einer gründlichen, systematisch angelegten Untersuchung der Schwimmerscheinungen an solchen eben begrenzten Vollkörpern, die wenigstens eine Symmetrieebene besitzen. Der Gang der Untersuchung ist derartig, daß zuerst unter gewissen Voraussetzungen die allgemeinen Gleichgewichtsbedingungen bestimmt und sodann auf Grund der gewonnenen Beziehungen das Schwimmen an einer Reihe von speziellen Körpern betrachtet wird. Dies letztere wird in der Weise durchgeführt, daß die Elemente der sog. Hauptgleichung zunächst für den pyramidenstumpfähnlichen Ponton entwickelt werden und von hier aus durch Spezialisierung zu den Einzelkörpern übergegangen wird. Um einen größeren Einblick in die Mannigfaltigkeit der Schwimmerscheinungen zu geben, werden die gewonnenen Formeln auf zahlreicheZahlenbeispiele angewendet. Von diesen Aufgaben sind teils die vollständigen Lösungen, teils nur die Hauptresultate angegeben. Das Schlußkapitel enthält die Ergebnisse einiger Versuche, die der Verfasser zur Prüfung der theoretisch gewonnenen Ergebnisse angestellt hat.

Centnerszwer, Das Radium und die Radioaktivität. (Aus Natur- und Geisteswelt 405.) Mit 33 Abbildungen. Leipzig und Berlin 1913. B. G. Teubner. 92 S. geb. 1,25 M.

Unter den zahlreichen glanzvollen Entdeckungen der beiden letzten Jahrzehnte nimmt diejenige der mit dem Namen Radium verknüpften Erscheinungen ohne Zweifel die erste Stelle ein, einmal wegen der Großartigkeit und Eigenartigkeit der Erscheinungen selbst, zum andern wegen der gewaltigen Umwälzungen die durch sie in den wissenschaftlichen Anschauungen über einige der ältesten und bedeutsamsten Probleme der Naturforschung hervorgerufen sind. Es wird demnach jeder, der sich ein Bild vom Stande der modernen Naturforschung machen will, sich mit den geheimnisvollen Erscheinungen der Radioaktivität bekannt machen müssen.

Eine wirklich beachtenswerte, überaus klar und verständlich gehaltene Darstellung der Radioaktivität und der durch sie veranlaßten Spekulationen über den inneren Bau der Materie gibt Centnerszwer in dem vorliegenden Bändchen der Teubnerschen Sammlung.

Im ersten Kapitel wird der Leser mit den scharfsinnigen Untersuchungen und den mühevollen Arbeiten des Ehepaares Curie, die zur Entdeckung der radioaktiven Elemente führten, sowie mit den verschiedenen Eigenschaften und Wirkungen des Radiums bekannt gemacht. Im zweiten Kapitel wird die Natur der Radiumstrahlen eingehender untersucht und die hierauf fußenden Spekulationen über den Bau der Materie behandelt. Das dritte Kapitel enthält das Wichtigste über andere radioaktive Elemente, während das vierte die Rolle des Radiums im Haushalt der Natur und in der Heilkunde erörtert. Ein sorgfältig geführtes Sach- und Namenregister bildet den Schluß des gediegenen Bändchens, das jeder, der über einige physikalische Kenntnisse verfügt, mit Genuß und Gewinn studieren wird.

Dix, Walther, Das selbstgefertigte Lichtbild in seiner erzieherischen Bedeutung für den Unterricht in Chemie und Physik. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 70 S. geh. 1 M.

In der vorliegenden Schrift will der Verfasser dem Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer die Erfahrungen mitteilen, die er selbst mit der Benutzung der photographischen Kamera und des Lichtbildes für den Unterricht gemacht hat.

Der Verfasser ist kein Freund der käuflich oder leihweise erworbenen Lichtbildsammlung, sondern vertritt die Ansicht, daß nur eine vom Lehrer selbst, wenn möglich unter Mitwirkung des Schülers geschaffene Sammlung in vollem Maße den Zwecken des Unterrichts dienen kann. Indem er nun diejenigen Grundsätze entwickelt, die er für die Anlegung einer solchen Sammlung für maßgebend hält, und diese Grundsätze durch eine ganze Reihe von Beispielen seiner selbstgefertigten Sammlung eingehend erläutert, auch praktische Winke für die Anfertigung von Diapositiven gibt, liefert er einen beachtenswerten Beitrag zu der Beantwortung der Frage, in welcher Weise das Lichtbild für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu verwenden ist.

Jeder Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer wird, wenn er auch nicht immer des Verfassers Ansichten beitreten wird, das Büchlein mit großem Interesse lesen und aus demselben Belehrung und manche Anregung für die Ausgestaltung seines Unterrichtes schöpfen.

Belgard. Albert Salow.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer.** (Kriegsausgabe.)Herausgeber J. E. Frhr. v. Grotthuß. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Vierteljährlich (6 Hefte) 4,50 M., Einzelheft 0,80 M.

Aus dem Inhalt des ersten und zweiten Märzheftes und des ersten Aprilheftes: Durchhalten. Von Generalleutnant a. D. Baron von Ardenne. — Pastor Quanz. Skizze von Marie Diers. — Amerika. Von Fritz Müller. — Unser Geheimnis. Von Oscar A. H. Schmitz. — Unser Volksheer im Spiegel des Staatsrechts. Von Landrichter Dr jur et phil. R. Bovensiepen. — Von russischer Art. — Eau de Cologne. Von K. St. — Truppenlandungen in England. — Germanisches und romanisches Naturgefühl. Von Börries, Frhrn. v. Münchhausen. — Die französische Presse. — Uhland und der Umgang mit Engländern. Von G. P. — „Der Schatten ist nicht der Mann; sieh nach der Sonne!" Von M. A. C. Kay. — Germanenkunst. Von Mela Escherich. — Das deutsch-französische Bündnis. Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — In englischer Kriegsgefangenschaft. Von Prof. Dr. Waas. — Deutsch-Österreich. Von Hermann Kienzl. — Aussprechen, was ist! Rücksichtslos durchgreifen! Von Paul Oestreich. — Die Fürsorge für Kriegsverletzte. Von Karl Storck. — Nietzsche, Treitschke, Bernhardi — die Anstifter des Weltbrandes. — Vom Theater-Kriegsschauplatz. Von Hermann Kienzl. — Die englische Marlitt. — Clemens Brentano als patriotischer Dichter. Von Dr. Fritz Budde. — Japanisch-englische Brüderlichkeit. Von Gs. — Das Gefecht bei den Falklandsinseln — ein Ruhmesblatt unserer Flotte. — Otto v. Bismarck. Von Dr. Richard Bahr. — In dunkler Nacht. Von Josephine H. Nebinger. — Bismarcks Bild im deutschen Volk. Von Marie Diers. — Bismarck und Moltke. Von Generalleutnant z. D. Baron v. Ardenne. — Aus Bismarcks Häuslichkeit. Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — Deutsch in Belgien und Französisch-Flandern. — Gedanken über die Einsegnung. Von Prof. D. Dr. Diehl. — Bismarck und Shakespeare. — Deutschenhaß? Von einem Seemann. — Speiseregeln in ernster Zeit. Von Oberstabsarzt Dr. Neumann. — Andreas Hofer und die belgischen Franktireure. — Fulton, der Erfinder der Torpedo- und Unterseeboote. — Unterseeboot und Zerstörer. — Die Romantik der Dardanellen. — Gruß und Krieg. — Luxemburg. — Das Ende der Volksbühne? Von Hermann Kienzl. — Eine neue Rettung von Webers „Euryanthe". Von K. St. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Kunstbeilagen. — Notenbeilage.

2. **Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik.** Begründet von Friedrich Althoff. Herausgegeben von Max Cornicelius. Leipzig und Berlin. G. B. Teubner. Jahrgang 9. Heft 7 und 8. Vierteljährlich 3 M., Einzelheft 1 M.

Herrmann Eucken, England und Amerika; Karl Theodor von Heigel, Eine Auflehnung Europas gegen England vor hundert Jahren; Otto Ritschl, Die christliche Religion und der Krieg; Wilhelm Dibelius, Englands indische Gefahr; Justus Hashagen, Der Einfluß des Tripoliskrieges auf die internationale Stellung Italiens; C. H. Becker, Deutschland und der heilige Krieg. — Felix Rachfahl, Deutschland und Belgien in Vergangenheit und Gegenwart; Oskar Walzel, Zukunftsaufgaben deutscher Kultur; A. Brückner, Ruthenen und Kleinrussen; Hermann Guntzel, Kriegsfrömmigkeit im Alten Testament; Johannes Niedner, Idealismus und Soldatentum; Fritz Stier-Somlo, Sozialversicherung und Krieg.

3. **Friedrich Vogel,** Vierhundert lateinische und griechische Denksprüche nach Klassen geordnet. 2. Aufl. 1914. 15 S. geh. 0,20 M., 10 Stück und mehr je 0,10 M.

Vorliegende Spruchsammlung dürfte, was Handlichkeit, Übersichtlichkeit und Wohlfeilheit anlangt, allen billigen Anforderungen genügen. Auch Umfang, Auswahl und Verteilung wurden sorgfältig erwogen; doch wird darüber nicht leicht Einstimmigkeit zu erzielen sein. Der Schüler soll hier das Beste von dem, was ihm da und dort zerstreut begegnet ist, gesammelt finden, um es sich leichter einzuprägen und von Zeit zu Zeit auffrischen zu können. Das Büchlein soll den Unterricht begleiten und beleben, besonders in Zeiten, wo der Lehrstoff und die Lektüre etwas trocken ist, oder als Lückenbüßer z. B. in Vertretungsstunden. Die geringen Kosten ver-

sprechen reiche Zinsen für Geist und Gemüt, für Schule und Leben. Denn auch eine Mitgabe fürs Leben sind die Denksprüche und wohl geeignet, im späteren Leben freundliche Erinnerungen an die Schule wach zu erhalten.

4. **Will Vesper,** Vom großen Krieg 1914-1915. Gedichte. 1. Bändchen, Dezember 1914. 2. Bändchen Februar 1915. München 1914 u. 1915. Oskar Beck. je 0,80 M.

Melodie und Rhythmus und mancher schlichte, echte auch herbe Volkston klingt aus Vespers Liedern wieder, die voll froher Zuversicht manchen Flau- und Mießmacher gut tun werden. Vor allem sind's keine alltäglichen Gedanken, sondern tiefgründige Empfindungen, die in diesen Liedern ihren Ausdruck finden.

5. **Der deutschen Seele Trost.** Weltliche und geistliche Gedichte ges. von Will Vesper. München 1195. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). 194 S. 2 M.

Eine Sammlung aus unsern großen und größten Dichtern von Luther bis auf den heutigen Tag; Gedichte, die in Stunden eigener Not oder in Zeiten der Bedrängnis unseres ganzen Volkes, in Stunden innerer Erhebung und Erbauung als tiefe Trostgedanken gefunden und in schöne Formen gebannt sind. Weil sie so entstanden sind, können sie uns in gleicher Lage Trost und Kraft geben in einer Zeit, wo die Seele des einzelnen und des ganzen Volkes immer von neuem erschüttert wird.

Die fünf Abschnitte mögen den Inhalt andeuten: Trost in Gott, Trost in der Natur, Lebensmut, vom Tode, Freiheit und Vaterland.

Die Auswahl zeigt Geschmack; ein feinsinniger Dichter hat den richtigen Blick für Schönes und Schönstes bei seinen Sangesgenossen gefunden. Mtth.

6. **Göhler,** Neun Soldatenlieder von Hermann Löns, komponiert von Georg Göhler. Ausgabe für Schule und Heer. (Ein-, zwei- und dreistimmig.) 0,10 M.

Die Vereinigung deutscher Lehrergesangvereine hat bei Hermann Kampen, Hamburg 22, „Neun Soldatenlieder" erscheinen lassen, deren Weisen, zu Dichtungen des vor Reims gefallenen Hermann Löns, von Georg Göhler herrühren. Die Lieder sind alle 1-, 2- oder 3 stimmig zu singen und für Schule und Heer bestimmt.

7. **Alte und neue Kriegslieder.** Für den Schulgebrauch ges. von J. Radtke. Breslau 1915. Ferdinand Hirt. 0,30 M. s.

8. **Bongs Kriegskalender mit Illustrationen.** Eine Tageschronik in Kriegsdepeschen, amtlichen Veröffentlichungen, Reden und anderen Dokumenten. Monatlich ein Heft. Berlin-Leipzig. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. Jedes Heft 0,20 M.

Eine Tageschronik in Kriegsdepeschen, amtlichen Veröffentlichungen, Reden und anderen Dokumenten. Der jetzt allerorts tobende Weltkrieg hat eine Menge Bedürfnisse gezeitigt, die jedermann im täglichen Gebrauch unentbehrlich geworden sind. Dazu gehören auch die Kriegskalender. Besonders sei auf „Bongs Kriegskalender mit Illustrationen" hingewiesen, dessen 6. und 7. Heft soeben erschienen. Sie umfassen den Zeitraum vom 7. Dezember 1914 bis 31. Januar 1915, bringen also die Berichte aus jüngster Zeit. Wieder wie die früheren Hefte zeichnen sich die vorliegenden durch praktische Übersichtlichkeit, treue Textwiedergabe und umfassende Berichterstattung aus, sodaß mit diesem Kriegskalender jedem eine Kriegsgeschichte in Depeschenform geboten wird. Dazu kommen die Wiedergaben nach Bildern unserer ersten Schlachtenmaler, die zum größten Teile die Bilder an Ort und Stelle geschaffen haben. Seines praktischen Formates halber ist der Kalender leicht als Feldpostbrief verschickbar, kann hier für wenig Geld unseren braven Soldaten ein schönes und gewiß dankbar aufgenommenes Geschenk gemacht werden.

9. **Kalau vom Hofe,** Unsere Flotte im Weltkriege 1914-15. Dem deutschen Volke geschildert. Abgeschlossen Ende Februar 1915. Mit neun Kartenskizzen. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 118 S. 1,60 M.

Im Laufe der ersten 6 Kriegsmonate haben sich die Ereignisse zur See und die Nachrichten über unsre tapfere Flotte so gehäuft, daß ein Buch aus sachkundiger Feder, das sie zu leichterem Verständnis und zu besserer Übersicht zusammenhängend und zuverlässig schildert, auf besonderen Beifall rechnen kann. Der Verfasser hat es verstanden, die Ereignisse zur See für weiteste Kreise unseres Volkes anschaulich und lebendig zu schildern. Unter Ausnutzung aller erreichbaren amtlichen Quellen sowie auf Grund der Berichte von Augenzeugen und in streng sachlicher Beurteilung berichtet er über alle Unternehmungen der deutschen Kriegsflotte bis Ende Februar. Eine Reihe sehr klarer Kartenskizzen, aus denen man hier zum ersten Male ein zutreffendes Bild und erwünschte Belehrung über die Schauplätze der Fahrten und Kämpfe unserer Schiffe empfängt, trägt wesentlich zum Verständnis der ganzen Darstellung bei.

10. **Toeche Mittler, Dr. Siegfried,** Die deutsche Kriegsflotte sechs Monate im Kampfe. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 0,20 M.

Das Heft enthält in allgemein-verständlicher Form und zu billigem Preise eine vollständige, zeitlich geordnete Darstellung aller Vorgänge zur See während der ersten sechs Kriegsmonate, soweit sie die deutsche Kriegsflotte und die unserer Verbündeten betreffen, und läßt den Leser

ein umfassendes Bild aller jener Ereignisse gewinnen. Es bietet zugleich eine unentbehrliche Ergänzung zu der letzten Ausgabe (1914) des Auskunftsbuches desselben Verfassers „Die deutsche Kriegsflotte".

11. **Die englische Kriegsflotte.** Eine Aufstellung aller Schiffstypen in 72 Abbildungen nebst einer Liste aller bei Beginn des Krieges in Dienst stehenden 638 Schiffe unter Angabe der bisherigen Verluste. Stuttgart. Francksche Buchhandlung. 0,25 M.

12. **Procksch, Dr. Ch.,** Englische Politik und englischer Volksgeist. Berlin 1915. Concordia Deutsche Verlagsanstalt, G. m. b. H. 36 S. 0,50 M.

Unter obigem Titel ist soeben eine Schrift des Geheimen Regierungsrat Dr. Procksch erschienen, die jedem Deutschen willkommen sein wird. In gedrängter Kürze wird hier zum ersten Male auf Grund der besten geschichtlichen Quellen die englische Politik in ihrer geschichtlichen Entwicklung bis auf die Zeiten der Königin Elisabeth zurückverfolgt, in ihren Wurzeln bloßgelegt und gezeigt, daß es der Geist des Lord Churchill, des Herzogs von Marlborough, des Ahnherrn des gegenwärtigen Marineministers ist, von dem sich die englische Politik in ihren jeweiligen Entschließungen leiten ließ. Zugleich werden die Urteile Friedrichs des Großen, Kants und des Fürsten Bismarcks über den staatsmännischen und sittlichen Wert dieser Politik zumAusdruck gebracht, der englische Volksgeist aber hauptsächlich nach den Urteilen englischer Schriftsteller charakterisiert.

13. **Muthesius, Karl,** Das Bildungswesen im neuen Deutschland. 37. Heft der von Ernst Jäckh herausgegebenen Flugschriftensammlung „Der Deutsche Krieg". Stuttgart. Deutsche Verlagsanstalt. 0,50 M.

In der berühmten Reichstagsrede vom 6. Februar 1888 hat Bismarck die Überlegenheit des deutschen Heeres auf das „ganz eigentümliche Maß der Verbreitung der Volksbildung in Deutschland, wie es in keinem anderen Lande wieder vorkommt" zurückgeführt. Von diesem Zusammenhang zwischen Bildung und Wehrhaftigkeit des deutschen Volkes, auf den der Gründer des Deutschen Reiches hingewiesen hat, geht Muthesius aus, wenn er uns im einzelnen die hohe Bedeutung des deutschen Bildungswesens vorführt und Forderungen für die Zukunft aufstellt, denen jeder Deutsche, der es mit seinem Volke ernst nimmt, aufs wärmste beipflichten kann. t.

14. **Küster, E.,** Vom Krieg und vom deutschen Bildungsideal. Bonn. A. Marcus & E. Webers Verlag. 0,60 M.

Aus diesen Zeilen strömt eine echte Liebe für das heranwachsende Geschlecht, für die werdenden Männer, die Zukunft Deutschlands, dem Leser entgegen. Edle Begeisterung für alles, was das deutsche Volk bewegt und nach dem Kriege bewegen wird und muß, durchströmt das ganze Buch und erinnert den Leser an jene Zeit vor hundert Jahren, wo der große Deutsche Ernst Moritz Arndt seine Zeitgenossen in anfeuernden Reden für die Forderungen der damaligen Zeit entflammte. In nachdrücklicher Weise nimmt der Verfasser Stellung für die freideutsche Jugendbewegung. Aber nicht für die Jugend allein ist dieses Schriftchen bestimmt, sondern allen wahrhaft deutschfühlenden Männern und Frauen, die dem Glauben und der Zuversicht leben, daß aus diesen schweren Kriegsnöten eine schönere neue Zeit erblühen wird, bietet das Schriftchen eine Stunde edelsten Genusses

15. **Krebs, Kurt,** Der Krieg und die Volksschule. Ein Zeitbild mit Vorschlägen für Leitung und Unterricht. Perthes' Schriften zum Weltkrieg Heft 5. Gotha 1915. Friedrich Andreas Perthes A.-G. 0,80 M.

Der erste Teil des Büchleins gibt von all den schulpolitischen Schwierigkeiten des Augenblicks ein anschauliches Zeitbild, einen für Lehrer- und Schulkreise interessanten Beitrag zur Schulgeschichte und zugleich für manche brennende Frage die Lösung. Für die Allgemeinheit, für jeden Erzieher wird die Schrift wichtig durch Anregungen, wie den seelischen Gefahren des Krieges für die Kinder entgegengetreten werden soll, durch Hinweise, welche Wege einzuschlagen sind, damit bei den durch den Krieg völlig veränderten häuslichen Verhältnissen die Erziehung nicht vernachlässigt wird.

Der zweite Teil zeigt in methodischen Erörterungen und an treffenden, in der Schulpraxis erprobten Beispielen, auf welche Weise bei den einzelnen Stoffgebieten der veränderten Gedanken- und Vorstellungswelt Rechnung zu tragen ist, und wie zugleich dem jungen Deutschland die Augen für die Größe der Zeit geöffnet werden können.

16. **Julius Richter,** Die Mission in dem gegenwärtigen Weltkrieg. (Biblische Zeit- und Streitfragen. X. Serie, 3. Heft.) Berlin-Lichterfelde 1915. Edwin Runge. 0,40 M.

Stärker greift wohl keine unserer kirchlichen Fragen in unser Leben heute hinein, als die nach der Zukunft unserer Mission. Wer je ein Herz für sie gehabt hat, spürt die Folgen des Weltkrieges, die Verwüstung unserer Missionsfelder, das Versiegen der heimatlichen Geldquellen, die Zerstörung der altbewährten Organisationen, die Gefangennahme oder Einziehung der kriegstüchtigen Missionare, die geänderte Weltlage durch das Eingreifen der Türkei. Es

ist ein hoher Genuß, aber auch ein großer Gewinn, von einem anerkannten Meister und bewährten Sachkenner sich hier Führerdienste leisten zu lassen, die zuletzt in packende Leitsätze für eine Reform unseres Missionswesens zusammengefaßt werden. Dieses Heft muß unbedingt jeder Missionsfreund lesen.

17. **Müsebeck, Ernst,** Das Gewissen der deutschen Gegenwart E. M. Arndt. Ein Vortrag. Gotha 1915. Friedrich Andreas Perthes A.-G. 0,50 M.

Wie Arndt einst vor hundert Jahren ein gut Teil des geistigen Rüstzeugs geschmiedet hat, mit dem Preußens Heer gegen Napoleon für die Befreiung des Landes auf den Kampfplatz trat, so ist er auch heute dem deutschen Volke im Kampfe gegen eine Welt von Feinden das Gewissen. Arndts sittliche Gesinnung, sein persönliches Ringen nach einer Harmonie fromm-menschlicher und deutsch-nationaler Art sowie nach steter Verbindung des Ichbewußtseins mit dem Gemeinschaftsbewußtsein tritt hier in enge Beziehung zu der deutschen Erhebung unserer Tage. In heiliger Notzeit entstanden, erörtert die Schrift das Verhältnis des Nationalgegensatzes und des Krieges zum religiös-sittlichen Erlebnis des Christentums und weist dem jungen Deutschland Wege, wie es den Segen der Gegenwart und des Idealismus vor hundert Jahren als eine sittliche Einheit in den innerlichen Aufbau des Volkslebens der kommenden Zeit hineinarbeiten kann, um die deutsche Zukunft schöpferisch neu zu gestalten. Das „Gewissen der deutschen Gegenwart" will in den Herzen der Jugend unseres Volkes im Felde und daheim die treibenden Kräfte erhalten und weiterbilden, die jetzt in allen Schichten und Parteien wach geworden sind.

18. **Reliefkarten der Kriegsschauplätze** Nr. 2: Deutsch-russische Grenzgebiete. Nr. 17: Oberelsaß von Belfort bis Mülhausen. Stuttgart. Franckhsche Verlagshandlung. je 0,25 M.

Den Krieg mit der Schule in Zusammenhang zu bringen, ist für Lehrer und Schule eine dankbare Aufgabe. Zu diesem Zwecke eignen sich die Franckhschen Reliefkarten vorzüglich. Sie sind übersichtlich und wirken durch die Hervorhebung der Berge und Täler, Flüsse und Seen wie Bilder für den Anschauungsunterricht. Der billige Preis ermöglicht jeder Schule, jedem Lehrer und fast auch jedem Schüler die Anschaffung. An der Hand dieser Karten lassen sich Aufmärsche und Bewegungen der Heere genau verfolgen.

19. **v. Woedtke,** Hauptmann, „Jungdeutschland". Hilfs- und Übungsbuch für die militärische Vorbereitung der Jugend. 4. Auflage mit Jungdeutschland-Liederbuch. Berlin 1915. Vossische Buchhandlung. 0,50 M.

Dies der Ausbildung der Jugendkompagnien als zuverlässiges Buch ist von vielen staatlichen und städtischen Behörden aller Bundesstaaten empfohlen. Es wendet sich gleichzeitig und in der Hauptsache an die Jungmannschaft selbst, mit eingehender spezieller Darstellung des Stoffes auf Grund der amtlichen Richtlinien.

Die Schrift verfolgt zwei nationale Zwecke: 1. Wehrhaftmachung der Jugend, 2. Unterstützung der Hinterbliebenen der im Felde Gefallenen. Die Einnahmen werden dieser Stiftung zu einem Teile überwiesen. Mtth.

20. **Fürst, Moritz,** Jahrbuch der Schulgesundheitspflege 1915. Mit einem Beiheft: Schulhygienischer Notizkalender. Jena 1915. Gustav Fischer. 168 S. 3 M.

Das bekannte Jahrbuch bedarf keiner besonderen Empfehlung. Es ist von bewährter Güte und empfiehlt sich selbst.

21. **Biesalski, Konrad,** Kriegskrüppelfürsorge. Ein Aufklärungswort zum Troste und zur Mahnung im Auftrage der Deutschen Vereinigung für Kriegskrüppelfürsorge und der Deutschen orthopädischen Gesellschaft. Mit 84 Figuren. Leipzig und Hamburg 1915. Leopold Voß. 0,35 M. t.

V. Vermischtes.

Die Psychologische Gesellschaft zu Berlin hatte ein Preisausschreiben veröffentlicht: „Beziehungen zwischen der intellektuellen und moralischen Entwicklung Jugendlicher". Als Termin war der 1. Juni 1915 vorgesehen. Mit Rücksicht auf den Krieg ist der Termin für die Ablieferung der Arbeiten auf unbestimmte Zeit vertagt worden. Näheres wird später veröffentlicht werden.

VI. Sprechsaal.

Zu Heft 2 und 3 (Februar/März 1915), Seite 160, V. Sprechsaal:

Schiller, M ä n n e r w ü r d e, 2. Strophe:

Zu Gottes schönem Ebenbild
Kann ich den Stempel zeigen,
Zum Born, woraus der Himmel quillt,
Darf ich hinuntersteigen.

E. E h r h a r d
Direktor der Realschule zu Mörchingen.

Druckfehler.

Seite 119 dieses Jahrgangs, Zeile 8 von oben: lies R e t t b e r g statt Rottberg.

Die Friedrich Althoff-Stiftung.

Im Rechnungsjahre 1914 machten sich auch für diese Stiftung die Folgen des Krieges bemerkbar. Es gingen Mitglieder verloren, Beiträge kamen nicht ein, jedoch blieben die Verluste in bescheidenen Grenzen und wurden ausgeglichen durch Hinzutritt neuer Mitglieder. In dieser Beziehung ist besonders zu begrüßen, daß aus akademischen Kreisen eine nicht geringe Zahl neuer Mitglieder hat gewonnen werden können. Durch den Krieg hat auch die Unterstützungsbedürftigkeit in den Kreisen zugenommen, die für die Stiftung in Betracht kommen. Bei ihren beschränkten Mitteln würde es nicht möglich sein, in allen solchen Fällen einzutreten und es ist deshalb sehr zn begrüßen, daß die in den Provinzen gebildeten Kriegshilfskassen, namentlich für Oberlehrer, in weitem Umfange der Friedrich Althoff-Stiftung diese Aufgabe abgenommen haben, so daß die Zahl der Fälle der Unterstützungen von Kriegswitwen und Kriegswaisen aus der Stiftung sich in beschränkten Grenzen hielt. Dies hatte zugleich den Vorteil, daß die Stiftung ihren bisherigen Aufgaben in dem bisherigen Umfange im wesentlichen entsprechen konnte. Im Rechnungsjahre 1914 wurden 86 Personen unterstützt. Insgesamt wurden an Beihilfen 21 450 M gezahlt. Das Kapitalvermögen, welches bei Beginn des Rechnungsjahres 225 500 M betrug, ist auf 227 500 M gestiegen. Der Zuwachs von 2000 M umfaßt Beträge, die nach den Bestimmungen der Stiftung bezw. nach dem Willen der Geber zur Kapitalansammlung verwandt werden mußten; sie sind in Kriegsanleihe angelegt worden. Die Zahl der Mitglieder, welche am 31. März 1914 4 564 betrug, läßt sich für den 31. März 1915 nicht bestimmt angeben, die Übersicht wird dadurch erschwert, daß so viele im Felde stehen und zum Teil schon gefallen sind. Es wird richtig sein, hierbei diejenigen, welche im Felde stehen, aber ihre Beiträge noch nicht gezahlt haben, nicht als ausgeschieden anzusehen. Geht man hiervon aus, so hat keine Verminderung, sondern eine nicht unbeträchtliche Vermehrung der Mitglieder der Friedrich Althoff-Stiftung während des Rechnungsjahres 1914 stattgefunden.

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

I. Abhandlungen.

I. Lateinische Sprachkurse für Absolventen lateinloser Schulen. — II. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — III. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät.

I. Im Wintersemester 1914/15 haben an den lateinischen Kursen für Absolventen lateinloser Schulen 96 Studierende teilgenommen. Hiervon studierten 8 Rechtswissenschaft, 10 Medizin und 78 Fächer aus dem Bereich der Philosophischen Fakultät und zwar 3 klassische Philologie, 40 neuere Philologie, 22 Deutsch, 2 Geschichte, 6 Mathematik und Naturwissenschaften, 2 Staatswissenschaften, 3 sonstige Fächer. Von den Teilnehmern der Kurse hatten das Reifezeugnis des Gymnasiums 4, des Realgymnasiums 1, der Oberrealschule 53, eines Lehrerinnenseminars 38. Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 52, Halle 15, Kiel 12, Königsberg 8, Münster 9.

II. Im Wintersemester 1914/15 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 77 Studierende der Rechte teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 25, eines Realgymnasiums 42, einer Oberrealschule 10. Preußen waren 68, Deutsche aus andere Bundesstaaten 7, Ausländer 2. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 25 im ersten Semester, 18 im zweiten, 10 im dritten, 12 im vierten, 4 im fünften, 7 im sechsten, 1 im siebenten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 42, Bonn 7, Breslau 5, Kiel 9, Münster 14.

III. Im Wintersemester 1914/15 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 95 Studierende teilgenommen, davon 2 Theologen, 6 Juristen und 87 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 3, neuere Philologie 42, Deutsch 22, Geschichte 13, Mathematik und Naturwissenschaften 1, Staatswissenschaften 1, sonstige Fächer 5. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 6 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 48 eines Realgymnasiums, 12 einer Oberrealschule und 29 Zeugnisse anderer Schulen. Preußen waren 91, Deutsche

aus anderen Bundesstaaten 4. Von den 6 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 4, im vierten 1, im sechsten 1.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 30, Bonn 8, Breslau 14, Greifswald 10, Halle 8, Königsberg 2, Marburg 7, Münster 16.

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Winter-Semester 1914/15.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1914/15 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1914/15 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 2076 Studierende, davon immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 2068
„ „ „ „ „ 8

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 1241 Studierende immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 4560 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3301
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 865
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 394

d) in der Medizinischen Fakultät 6556 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4496
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1479
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 591

e) in der Philosophischen Fakultät 10347 Studierende, davon immatrikuliert: auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . 5646
„ „ „ „ Realgymnasiums . 2765
„ „ „ einer Oberrealschule . 1936

Hiervon studierten:

1. Philosophie 355 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 214
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 93
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 48

2. Klassische Philologie und Deutsch 2377 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gmynasiums 1872
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 356
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 149

3. Neuere Philologie 2223 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 884
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 840
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 499
4. Geschichte 1011 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 624
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 242
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 145
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3057 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1312
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 914
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 831
6. Sonstige Studienfächer 1324 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 740
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 320
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 264

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 132 Studierende, und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 131
   „ „ „ „ Realgymnasiums . 1

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 172 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 470 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 350
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 92
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 28

d) in der Medizinischen Fakultät 559 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 372
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 141
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 46

e) in der Philosophischen Fakultät 566 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 287
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 168
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 111

Hiervon studierten:

1. Philosophie 23 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 16
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 5
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 2
2. Klassische Philologie und Deutsch 147 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 107
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 31
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 9

3. Neuere Philologie 106 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 32
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 46
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 28
4. Geschichte 29 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 18
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 9
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 2
5. Mathematik und Naturwissenschaften 170 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 69
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 51
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 50
6. Sonstige Studienfächer 91 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 45
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 26
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 20

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

Gedanken über eine Neugestaltung des höheren Schulwesens in Deutschland.*)

vor Reims, den 21. März 1915.

Sehr verehrter Herr Geheimrat!**)

Gestatten Sie, daß ich Ihnen eine kleine Skizze zu einer zeitgemäßen Umgestaltung unseres Schulwesens unterbreite, wie sich die Sache in meinem Kopfe als notwendige Folgerung aus den Ereignissen darstellt. Ich habe hier im Schützengraben weder besondere Muße noch Literatur; aber ich habe durch Besprechung mit jungen und alten Reserve-Offizieren aller Stände eine solche Einmütigkeit der Anschauungen festgestellt, daß mein Entwurf wohl als Anschauung der Mitkämpfer gelten kann.

Sie wissen, daß ich begeisterter Humanist bin; ich werde auch weiterhin mit Homer und Tacitus gar manche stille Erbaungsstunde begehen, denn sie sind mir ans Herz gewachsen. Aber das Zeitalter des Klassizismus ist jetzt endgültig vorbei, und eine neue Zeit stellt andere Ideale auf. Jetzt noch an der Herrschaft des Klassizismus in der Schule festhalten heißt das Gymnasium, wenn man es noch eine Weile retten kann, dem Verdorren preisgeben, und dafür ist es mir zu

---

*) Der Verfasser Gymnasialdirektor Dr. Heeren aus Bückeburg ist z. Z. Oberleutnant d. R. und Führer der II. Kompagnie des Regt. 164. Seine Vorschläge mögen als ein Zeichen der Zeit angesehen sein, die für den kommenden Frieden Anregung bieten.

**) Der Brief ist an Herrn Geheimrat Dr. Heynacher (Hannover) gerichtet.

A. Matthias.

lieb. Es war schon vor dem Kriege am Verdorren und hat jetzt noch durch den Krieg eine Gelegenheit erhalten, durch ein freiwilliges, offenes Bekenntnis seiner treuesten Anhänger ein rühmliches Ende zu finden. Es wäre ein Unglück, die alten Sprachen durch Verminderung des Pensums noch zu fristen: Darauf folgt der allerunschönste Tod, und das Realgymnasium steht als Warnung da. Sie haben eine herrische Natur und lassen sich nicht mit wenigen Stunden abfinden. Schaffen wir ihnen also die εὐθανασία, da wir sie als Mittelpunkt der Schule doch nicht halten können! Auf der Universität müssen sie natürlich gelehrt werden.

In den andern Punkten hoffe ich auch, den Aufgaben der Zeit gerecht zu werden: es ist ja manches nicht neu. Im Deutschen rechne ich auf Ihren Widerspruch. Es gibt aber so wenige begnadete Deutschlehrer, die es nach den bisherigen Lehrplänen gut machen, daß man nicht umhin kann, Folgerungen zu ziehen. Die verurteilenden Stimmen über den deutschen Unterricht haben nach meinen eigenen Schüler- und Lehrererfahrungen nur allzu sehr recht.

Ich bitte Sie nun, sehr verehrter Herr Geheimrat, mir Ihr Urteil über den Entwurf zukommen zu lassen, und ihn dann event. seiner Adresse*) zuzuführen. Wir werden in ein paar Tagen gegen die Engländer geführt, und ich werde dann kaum noch Gelegenheit haben, ihn noch einmal zu schreiben. Bis jetzt geht es mir gut, es scheint aber, daß sich das Ende des Krieges ins Unabsehbare hinausschiebt; wir werden noch viel zu tun bekommen.

Mit gehorsamstem Gruß Ihr stets ergebener

Heeren.

Die höhere Schule in Deutschland ist hinter der Zeit zurückgeblieben aus verschiedenen Gründen, die hier nicht erörtert zu werden brauchen. Sie pflegt einen reichen und schönen Idealismus, wie ihn unsere Kriegsfreiwilligen so herrlich bewähren: dagegen ist die praktische Ausbildung für die neuen, weltumspannenden Aufgaben Deutschlands ganz ungenügend. Die jetzigen Richtlinien der Schule entstammen der Zeit des Klassizismus, und das alte Gymnasium stellt ein schönes, wohlgerundetes und durchdachtes Ganzes dar. Als das System in seiner Unhaltbarkeit gegenüber der neuen Zeit erkannt wurde, wußte man nichts Neues an seine Stelle zu setzen, sondern pfropfte fremde Reiser auf den alten Stamm. Es entstand die beklagenswerte Mißbildung des Realgymnasiums, dessen Latein allen Beteiligten ein Schrecken ist, und die Ober-Realschule, die mehr als mathematisch-physikalische Fachschule anzusehen ist und deren neusprachlicher Betrieb mit deutscher Gründlichkeit zu wissenschaftlich aufgenommen wurde, statt ihn lediglich auf das praktische Bedürfnis zuzuschneiden. Die Pflege des Deutschen, der Geschichte und der Erdkunde blieb bei allen Schularten kümmerlich. Als großer Übelstand stellte sich die Vielheit der Schulgattungen ein, ein wahrer Fluch für die Eltern und Unterrichtsverwaltungen. Tatsächlich ist denn auch mit unserm gegenwärtigen Schulwesen niemand zufrieden, und alles sehnt sich nach einer Erlösung, die nicht in einer Fortführung der gegenwärtigen Flickarbeit bestehen kann. Über das, was neu einzuführen sei, herrschte zwar stets ziemlich viel Einigkeit, aber Fortschritte scheiterten stets an der Deckungsfrage: „Welches Fach

*) Der lippische Staatsminister Exzellenz Freiherr von Feilitzsch ist gemeint.

muß nun Stunden abgeben?“ Die Masse der Lehraufgaben schwoll dabei ins Unerträgliche; überall ist flaches Kennen an die Stelle des Könnens getreten. Die Freude der Herrschaft über einen Gegenstand lernt der Schüler nicht mehr empfinden. Neben der Steigerung der Zielforderungen auf dem Papier geht in der Wirklichkeit ein Zurückstecken der Forderungen, bei dem allmählich die Ehrlichkeit in Gefahr gerät, vgl. Extemporale-Erlaß.

Als unbewußte Hauptfeinde der höheren Schule haben sich die Universitätsprofessoren bewährt, die selten über ihr Fach hinaussehen und gerade für dieses Fach eine möglichst gründliche Vorbildung verlangen. Demgegenüber ist mit Entschiedenheit zu betonen, daß die Schule 1. überhaupt für kein bestimmtes Fach vorzubereiten hat; 2. nur das eine wissenschaftliche Ziel erstreben soll, ihren Schülern, auch den nichtstudierenden, eine sichere Unterlage zu geben, um sich zu gebildeten Menschen heraufzuarbeiten. Im übrigen soll sie mehr als bisher nützliche Fähigkeiten vermitteln, die uns beim Wettbewerb unter den Völkern der Erde fördern.

Dieser Entwurf bedeutet also eine Abwehr von der veralteten Anschauung, daß die höhere Schule als Vorstufe für die Universität einzurichten sei. Sie ist in der Tat eine Vorstufe für das Leben, und in Zukunft wird die Universität manches übernehmen müssen, was bisher Aufgabe der höheren Schule war.

Nur das Leben des deutschen Volkes, wie es sich nach dem großen Kriege gestalten wird, kann die Aufgaben für diese Schule stellen. Jede unsachliche Rücksicht auf das Alte wird Mißbildungen liefern.

Vorschläge für die einzelnen Fächer.

I. Körperpflege.

Es muß weit mehr geschehen als die üblichen drei Turnstunden leisten können. Das akrobatische Geräteturnen muß zugunsten der volkstümlichen Turnspiele eingeschränkt werden. Der Krieg hat vielfach erwiesen, daß Lunge und Herz nicht das Erforderliche leisten, wogegen sich eifrige Pflege des Dauerlaufs empfiehlt. Übungen des Auges durch Geländespiel und Schießen. Übungsmärsche. Jugendwehr.

II. Wissenschaft.

1. Religion muß ungefähr im gegenwärtigen Umfang bestehen bleiben, da die religiöse Grundlage für den Menschen erforderlich ist. Einschränkung der Dogmatik, da diese abstoßend wirkt.

2. Deutsch. Der Grundfehler des gegenwärtigen Unterrichts ist zu beseitigen, daß man Literaturwerke, die für welterfahrene Erwachsene bestimmt sind, mit Kindern behandelt. Ziel des Unterrichts auf allen Stufen ist die mündliche und schriftliche Beherrschung der Muttersprache, wozu viele freie Vorträge und Disputierübungen dienen. Aufsätze aus dem Erfahrungskreis der Schüler, nicht über gelesene Werke. Keine Klassiker, für die man Liebe erwecken will, zu Aufsätzen mißbrauchen. Bekämpfung der Fremdwörter.

3. Geschichte wird Hauptfach. Gang der Kultur in kurzen Zügen. Werdegang des deutschen Volkes. Weckung der Begeisterung für große Persönlichkeiten. Sorgfältige Einführung in die Staatenwelt der Gegenwart. Auf der Oberstufe viel Verfassungsgeschichte und Staatstheorie. Streichung zahlreicher unwichtiger Partien des Altertums und Mittelalters.

4. Erdkunde. Hauptfach. Wenig physikalische, viel Handels- und politische Geographie. Bei jedem Lande herausheben: „Welche Interessen haben wir dort?“ Bessere Kenntnis Deutschlands.

5. Mathematik darf nicht über das Maß des jetzigen Gymnasiums hinausgehen. Die Rechnungen des praktischen Lebens, z. B. Kubikinhalt, Renten etc., müssen wirklich sicher gekannt werden.

6. Physik und Chemie sind Hauptfach und müssen der Bedeutung unserer industriellen Entwicklung gerecht werden.

7. Beschreibende Naturwissenschaften und Biologie auf allen Stufen zwei Wochenstunden.

8. Englisch als Welthandelssprache lediglich für den praktischen Gebrauch, nicht als liebevolle Einführung in die englische „Kultur“.

9. Das Hauptgewicht unserer Auslandsinteressen wird in der slawischen Welt und in dem spanischen Südamerika liegen. Erforderlich ist daher eine Einführung in das Russische und Spanische.

10. Das Französische ist entsprechend seiner gesunkenen Wichtigkeit nur noch fakultativ in den drei oberen Klassen zu behandeln. Eebenso das

11. Lateinische, das nur noch vereinzelte Liebhaber finden wird, da es seine Rolle als Kulturvermittler ausgespielt hat.

12. Griechisch und Hebräisch werden der Universität überwiesen.

13. Zeichnen ist auf allen Stufen obligatorisch.

14. Singen bleibt in dem bisherigen Umfange und kann zum Teil mit den Übungsmärschen verbunden werden. Mehr Lieder auswendig können!

III. Handfertigkeit.

Auf allen Stufen ist ein Unterricht in Handfertigkeit zu geben. Alle Arten von Holz- und Metallbearbeitung. Materialkenntnis. Schulwerkstatt, die alle notwendigen Ausbesserungen selbst ausführt. Bei der Jugendwehr etwas Feldpionierdienst.

Bei dieser Gestaltung der Schule erwarte ich, daß der beste Teil unserer nationalen Eigenart, der Idealismus, nicht zu kurz kommt, nur wird er jetzt an der Geschichte und den Aufgaben des eigenen Volkes gebildet. Anderseits kommt auch die lange mißachtete Nützlichkeit zu ihrem Recht.

Geschrieben im Schützengraben vor Reims
am 20. März 1915. Arnold Heeren.

Der Krieg und der gymnasiale Geschichtsunterricht.

Von allen Unterrichtsfächern der höheren Schulen wird die Geschichte am unmittelbarsten und stärksten durch den Krieg berührt. Jeder Geschichtslehrer, der Augen zu sehen und Ohren zu hören hat, erlebt jetzt Befruchtungen tiefer und mannigfacher Art, immer neue mit dem Fortschreiten des Krieges und mit dem Wechsel des Unterrichtsstoffes. Diese Befruchtungen wollen in der Stille ausreifen. Aber gewisse allgemeinere und äußerlichere Fragen und Anregungen,

die uns der Krieg bringt, möchten, wie mir scheint, schon jetzt öffentlich erörtert werden.

Die Gegenwart stellt den Lehrer der Geschichte unausweichlich vor die Frage: „Welche Stoffe mußt Du stärker berücksichtigen als bisher, und wie schaffst Du Dir die nötige Zeit?“ Auf diese Frage muß ein jeder, der nicht in den Tag hinein unterrichtet, schon jetzt seine Antwort finden, natürlich nur eine vorläufige, aber doch eine Antwort, die ihm eine Richtschnur für das neue Schuljahr gibt und eine Grundlage für das notwendige Experimentieren. Dazu kommt noch, daß die bereits in der Luft liegende Sonderfrage, ob die Geschichte eine Vermehrung ihrer Stundenzahl braucht, durch den Krieg für jeden Interessenten besonders ernst wird. So möchte ich jene Frage hier erörtern, und zwar für die Klassen Obertertia, Sekunda und Prima des Gymnasiums, für die ich einige Erfahrung erworben habe.

Unmittelbar drängt sich die Erkenntnis auf, daß die Zeit nach 1870 schon in Untersekunda umfassend und eingehend behandelt werden muß, d. h. sicherlich: viel ausführlicher, als es im allgemeinen bisher geschehen ist. Eine ganze Anzahl Schüler tritt aus dieser Klasse in das praktische Leben über; vor allem aber können unsere Schüler mit vollem Recht fordern, daß sie so früh, als es nach dem ganzen Lehrplan möglich ist, in ein Verständnis der großen Gegenwart eingeführt werden. Der jetzige Krieg erleichtert es uns auch zweifellos, die Zeit nach 1870 nach sicheren Gesichtspunkten, mit sicherer Stoffauswahl und im rechten Geiste darzustellen, sowohl in Prima als in Untersekunda: hinsichtlich der internationalen Beziehungen schafft der Krieg Klarheit, indem er die entscheidenden Bestrebungen der Staaten und Völker ans Licht zieht, und für die Behandlung der inneren Politik Deutschlands schenkt er uns den Respekt vor allen großen Bewegungen innerhalb unseres Volkes, der das Wesen charaktervoller Unparteilichkeit ist. Was die Stoffauswahl anlangt, so ist es natürlich und unbedenklich, wenn zunächst die gesamte Geschichte seit 1870 etwas einseitig unter den Gesichtspunkt der Vorgeschichte der gegenwärtigen großen Auseinandersetzung tritt, wobei ich mit „Vorgeschichte“ die Herausbildung der äußerpolitischen Bestrebungen und der Staats- und Volkskräfte meine, die diesen Krieg heraufgeführt haben und tragen; daß diese Entwicklungen den Untersekundanern sehr geradlinig dargestellt, dagegen auf Prima auch gerade das Schwanken zwischen verschiedenen Möglichkeiten und Zielen berücksichtigt wird, ergibt sich von selbst.

Noch gewichtiger, weil große Teile unseres Unterrichts berührend, ist eine zweite Stofferweiterung, auch schon für die Mittelstufe: die stärkere Berücksichtigung der anderen Staaten und Völker, die in der jetzigen Weltgeschichte eine Rolle spielen, also eine universalgeschichtlichere Behandlung. Angesichts dieses Krieges, der doch wohl sowohl der ausgesprochenste „Weltkrieg“ als der ausgesprochenste „Deutsche Krieg“ der Geschichte ist, wird sich ja jeder Geschichtslehrer immer wieder die Frage vorgelegt haben, ob er jetzt stärker als bisher Vaterlandsgeschichte oder gerade Weltgeschichte darstellen soll. Zweifellos ist das letztere geboten. Wie außerordentlich in unserem gesamten Volk ein gründliches

weltpolitisches Interesse zugenommen hat, zeigt sich ja aufs deutlichste in den Gegenständen, die in Flugschriftenserien wie „Der Deutsche Krieg" von Jäckh und „Zwischen Krieg und Frieden" von Hirzel behandelt werden. Gerade der Deutsche wünscht, die Politik der Mächte, mit denen er ringt, einigermaßen zu verstehen, und jeder Einsichtige fühlt bei diesem Kriege stark, daß das besonders bei Rußland und England nur durch Vertiefung in ihre Geschichte möglich ist; nicht anders steht es bei neutralen Staaten (Italien!). Fragen wie Englands Stellung zu der jeweils stärksten europäischen Festlandsmacht, Rußlands Balkanpolitik oder die Machtverhältnisse auf dem Mittelmeer, die jetzt zum ersten Male eine entscheidende Rolle in der neueren deutschen Geschichte spielen, haben ihre lange und blutige Vorgeschichte. Die tiefen Verschiedenheiten der Völker nach Volkscharakter und Staatsgestaltung, die uns jetzt überwältigend stark entgegentreten, drängen geradezu zu geschichtlicher Erforschung. Allen diesen Interessen und Fragen, die ja nicht erst seit dem Kriegsausbruch auftauchen, aber jetzt ungemein verstärkt worden sind, muß auch die Schule Rechnung tragen. Daß die Geschichte des eigenen Volkes die Hauptsache bleiben muß, der Ausführlichkeit nach und auch der inneren Anteilnahme nach, ist selbstverständlich. Es ist auch nach allem, was wir jetzt an deutschem Stolz und selbstsicherem deutschem Volkscharakter bei alt und jung erleben, nicht zu befürchten, daß sich der Lehrer oder die Primaner an fremdes Wesen verlieren könnten; Lehrer und Schüler werden genug daran zu tun haben, ihren deutschen Stolz zu bändigen und sich in dem erforderlichen Grade in das andere Wesen, die anderen Bedürfnisse und Bestrebungen der fremden Völker zu vertiefen. Es ist gut, wenn die heranwachsende gebildete Welt Deutschlands gerade das früh zu lernen beginnt; denn die schwierigste Aufgabe unseres Volkes in absehbarer Zukunft wird doch gewiß nicht die sein, mehr deutschen Stolz zu entwickeln und zu betätigen, sondern vielmehr die, die Eigenarten der anderen Völker gründlich kennen zu lernen und danach einsichtig beurteilen zu lernen, auf welche ihrer Bestrebungen wir einzugehen haben, mit welchen wir in unversöhnlichem Gegensatz stehen und welches Maß von Lebensinteressen oder Idealen hinter diesen steht, welche Imponderabilien bei den verschiedenen Völkern eine maßgebende Rolle spielen und wie tief sie wurzeln. Unsere Machtstellung auf dem Erdenrund wird außer von unserer militärischen und wirtschaftlichen Stärke in hohem Grade davon abhängen, wie fein und sicher unser Verständnis für diese Dinge ist. Kurz gesagt: wir müssen in dieser Hinsicht nicht verengländern, sondern es moderner machen als England.

Auf einen wichtigen Einzelpunkt sei noch hingewiesen: wir werden dem Habsburgerstaat, seiner eigenartigen Struktur und seiner eigenartigen geschichtlichen Rolle, besser gerecht werden, ihn also auch an manchen Stellen eingehender behandeln müssen! Seine jesuitisch-klerikale Politik und sein Widerstand gegen das Aufstreben des Hohenzollernstaates und gegen die gesunde Lösung der deutschen Einheitsfrage sind nicht der ganze Inhalt der habsburgischen Politik der neueren Zeit. Wenn wir jetzt erleben, daß das deutsch-österreichische Bündnis eine Verbindung auf Gedeih und Verderb ist, so müssen wir uns noch mehr als bisher auch im Geschichtsunterricht von einer einseitig „kleindeutschen" Betrachtungsweise freihalten.

Da derartige Ausführungen, wenn sie in der Allgemeinheit bleiben, gar zu leicht ihren praktischen Zweck stark verfehlen, so sei es erlaubt, sich die Bedeutung dieser Stofferweiterungen im konkreten Einzelnen zu vergegenwärtigen. Ich glaube dabei das ja vielerseits als vorzüglich erprobte Lehrbuch von Neubauer zugrunde legen zu dürfen.

Das Lehrbuch für Prima würde keiner bedeutenderen Erweiterungen bedürfen. Manches Zuständliche und manche Kulturströmungen in fremdem Staats- und Volksleben würde man freilich im Unterricht eingehender behandeln müssen (z. B. das englische Puritanertum!), und solche Darstellungen erfordern verhältnismäßig viel Zeit.

In Obertertia und Untersekunda bedürften folgende Partien einer entschieden eingehenderen Behandlung: das portugiesische und das spanische Kolonialreich (Eigentümlichkeiten, Schicksale bis zur Gegenwart); der Kalvinismus nach seinen organisatorischen und politischen Kräften; die großen Kämpfe in Westeuropa während der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts; die Blütezeit der Niederlande im 17. Jahrhundert; die Entstehung des modernen England durch den wirtschaftlichen Aufschwung besonders unter Elisabeth, das Puritanertum und die grundlegenden Koloniegründungen und -eroberungen; der Staat und die Kultur Ludwigs XIV.; Schwedens große Zeit im 17. Jahrhundert; die Geschichte Osteuropas (Rußlands, des ukrainischen Staates, Polens, Littauens) in politischer und kultureller Beziehung bis zu Peter dem Großen bzw. den Polnischen Teilungen; die weltgeschichtliche Bedeutung des Siebenjährigen Krieges für die Ausbreitung englischen Volkstums und englischer Herrschaft in der Welt (Nordamerika, Ostindien); die Geschichte der Vereinigten Staaten von Nordamerika (am geeignetsten gewiß anläßlich des Unabhängigkeitskrieges und des Sezessionskrieges); die Entwicklung Englands zur wirklichen Weltmacht, zum Handelsmittelpunkt und zum wichtigsten Industrieland der Welt im 18. und 19. Jahrhundert (bis zu den Koalitionskriegen — bis 1815 — bis c. 1880 — seitdem); Österreich und die italienische Einheitsbewegung; die ostasiatische Politik.

Wie schafft man sich die erforderliche Zeit für alles das? Das ist ja wohl praktisch die Hauptfrage. Wird sie nicht richtig gelöst, so kommt das Neue nicht wirklich zur Ausgestaltung, oder es verdirbt uns den ganzen Geschichtsunterricht.

Ein Teil des für die Mittelstufe gewünschten neuen Stoffes läßt sich mit geringem Zeitaufwand einigermaßen genügend behandeln. Bei manchem braucht man überhaupt nur die äußeren Vorgänge knapp darzustellen und auf ihre große weltgeschichtliche Bedeutung hinzuweisen, unter Empfehlung irgendeines Schriftchens zur genaueren Belehrung. Aber auch wenn man sich davor hütet, des Guten zu viel zu tun, bleibt ein großer Zeitmangel. Für die Mittelstufe liegt das auf der Hand. Und was die Prima anlangt, so vermag ich nach dem, was ich selbst erlebt und von anderen gehört habe, nicht zu glauben, daß es möglich ist, den gesamten Stoff, den Neubauer bietet, im Unterricht wirklich zu verarbeiten, d. h. den inneren Zusammenhang der Ereignisse bezw. die Beweggründe und Ziele der Handelnden, die Bedeutung staatlicher Einrichtungen und Reformen, das Wesen der großen Kulturströmungen und -zeitalter und die Persönlichkeiten

der führenden Männer den Schülern wirklich verständlich und durch die erforderlichen bezeichnenden Einzelzüge anschaulich zu machen. So muß der Lehrer wohl entweder auf dieses Verarbeiten bei vielen Partien verzichten — damit gibt er den Schülern Gedächtnisballast oder unanschauliche Schemen —, oder eben die außerdeutsche Geschichte oder die Zeit nach 1870 arg vernachlässigen.

Hier winkt nun hilfreich die Forderung einer dritten bzw. vierten Wochenstunde Geschichte! Ich würde es für sehr verkehrt halten, die Sache auf dieses Geleis zu schieben. Erstens wäre das ein Erisapfel im Garten des Burgfriedens! Man darf sich auch nicht darüber täuschen, daß wohl in der Tat alle Fächer des Gymnasiums für die Forderung, ihre Stundenzahl vermehrt oder jedenfalls nicht vermindert zu bekommen, diese oder jene Seite des Krieges einleuchtend ins Feld führen können — wie ja wirklich alle politischen Parteien bereits jetzt mehr oder weniger deutlich in diesem Weltgericht gerecht gesprochen zu sein behaupten. Zweitens möchte gerade der Historiker nicht vergessen, daß die Erdkunde, die Schwesterwissenschaft der Geschichte, das eigentliche Aschenbrödel des Gymnasiums ist. Was Matthias in seiner Schrift „Krieg und Schule" über den Wert der „gelegentlichen Wiederholungen" auf der Oberstufe bemerkt, ist mir aus der Seele gesprochen; wer als Internatslehrer zwanglos mit den Primanern verkehrt, kann auch von Jungen, die sich nach Kräften in die Antike einleben, sehr bittere Worte über die unverschuldete Flachheit ihres erdkundlichen Wissens hören. Mindestens auf der Oberstufe hat die Erdkunde den ersten Anspruch auf Stundenvermehrung, oder vielmehr überhaupt aufs Dasein. Drittens kann ich mich der Befürchtung nicht erwehren, daß eine Stundenvermehrung bei der Geschichte dann in praxi vielfach zu einer Vermehrung des Wissensstoffes, der den Schülern geboten wird und also auch von ihnen angeeignet werden soll, führen würde. Selbst wenn dasjenige Fach, das die Stunde verliert, wirklich in absehbarer Zeit in praxi seinen Wissensstoff entsprechend einschränken sollte, was wohl nicht ohne weiteres sicher ist, so würde ich vor jener Konsequenz zurückschrecken. Unser Unterrichtsfach braucht — das ist freilich ein Thema für sich — nicht Ausdehnung, sondern Zusammenfassung, „Konzentration", nicht Vermehrung, sondern Sichtung seines Stoffes, und zwar eben eine Konzentration auf das weltgeschichtlich Wichtige. Jahrelanger sehr naher Verkehr mit Sekundanern und Primanern, die aus recht verschiedenen Verhältnissen und Atmosphären stammten, hat mir kaum etwas anderes für den Geschichtsunterricht so stark gezeigt wie das. So könnte ich höchstens für ein Primajahr ohne böses Gewissen für eine Stundenvermehrung eintreten, vorausgesetzt natürlich die Befriedigung der Erdkunde.

Aber wie man schließlich auch zu dieser Frage stehen mag, zunächst muß man versuchen, dem neuen Unterrichtsstoff durch Sichtung des bisherigen Raum zu schaffen, und zwar ernsthaft, ohne Hintergedanken. Wer das Ziel will, muß auch die Mittel wollen.

Es wäre nun grundverkehrt, durchgängig etwas weniger ausführlich zu sein als bisher. Das würde auf der Mittelstufe zu Äußerlichkeit und auf Prima zu Äußerlichkeit oder Schemenhaftigkeit führen. Nein: wo man kürzt, muß man radikal kürzen, und im übrigen überhaupt nicht.

Studiert man den Neubauer für Obertertia und Untersekunda unter diesem Gesichtspunkt durch, so scheint sich mir das Folgende zu ergeben. Karls V. Kriege zwischen Augsburger Reichstag und Schmalkaldischem Kriege brauchen nur erwähnt zu werden; dieser Krieg, Interim und Moritzens Erhebung können auf den Stoff einer Stunde gekürzt werden. Von Ferdinand I., Max II. und Rudolf II. braucht der Obertertianer nur zu wissen, daß sie, teils aus Friedfertigkeit und teils infolge von Wunderlichkeit, den Friedenszustand nicht störten. Union und Liga, der klevische Erbfolgestreit und der „Zwist im Kaiserhause" können auf die knappe Hälfte gekürzt werden. Im Dreißigjährigen Kriege kann außer dem Siegeszug Gustav Adolfs alles gekürzt werden, zum Teil bedeutend. Starke Rücksichtslosigkeit empfiehlt sich bei der Geschichte der Mark Brandenburg bis 1640: Otto IV. kann wegfallen, die Wittelsbacher Zeit in fünf Zeilen abgemacht werden; von den Hohenzollern brauchen nur die Regierungen Friedrichs I. und Joachims I. wirklich behandelt, von Johann Cicero, Johann Georg und Joachim Friedrich nur die Namen genannt, bei den übrigen nur die wichtigen Einzelereignisse erwähnt zu werden. Bei solchen Kürzungen kann man in Obertertia noch Friedrich den Großen behandeln, bei frühem Ostertermin wenigstens seine Kriege.

Das ist deshalb geboten, weil sich in dem Pensum von Untersekunda nur wenig kürzen läßt und gerade ziemlich viel neu hinzukommt. Bei Napoleons Zug nach Ägypten und bei dem II. und III. Koalitionskrieg kann man etwas kürzen, der Winterfeldzug 1814 kann ganz kurz abgemacht werden. Weitere Kürzungen bzw. Vereinfachungen sind möglich bei dem Aufstieg Napoleons III., der Entstehung der preußischen Verfassung, der Frankfurter Nationalversammlung (Reichsverweser und I. schleswig-holsteinscher Krieg), der Union (Kurhessen und II. schleswig-holsteinscher Krieg), dem preußischen Konflikt (einstweilige Bewilligung), der Entstehung des Krieges von 1864 (Erbprinz von Augustenburg und Bundestag) und des Krieges von 1866; der Luxemburger Konflikt braucht nur erwähnt, bei der Verfassung des Norddeutschen Bundes kann auf die Reichsverfassung verwiesen und diese selbst viel kürzer behandelt werden, als es § 272 an die Hand gibt.

Die Hauptschwierigkeit liegt in der Prima. Ich halte es für möglich, in Obersekunda noch die römische Kaiserzeit bis Constantin zu behandeln, indem man die altorientalische Geschichte und diejenigen Partien der griechischen und römischen Geschichte, die entweder unzureichend überliefert oder ohne größeren kulturellen oder staatspolitischen Ertrag sind, ganz summarisch behandelt, und indem man sich bei der geistigen Kultur auf die Kunst beschränkt, die natürlich wirklich eingehend darzustellen ist, und die Literatur, deren wichtigste Vertreter der Obersekundaner erst unvollkommen oder noch gar nicht kennen gelernt hat, dem altsprachlichen Unterricht überläßt. Weiter brauchen die Kriege, die auf der Mittelstufe eingehend behandelt worden sind (also im wesentlichen die deutschen Kriege seit 1740), im Unterricht nicht nochmals zusammenhängend dargestellt zu werden, besonders wenn der Unterricht in Untersekunda und Oberprima in derselben Hand liegt, was meines Erachtens überhaupt sehr erwünscht ist.

Aber wirklich helfen kann doch wohl nur ein radikales Mittel: eine starke

Umgestaltung der Behandlung des Mittelalters. Man sehe davon ab, von jeder Regierung ein Bild herauszuarbeiten! Das tue man nur von der Regierung Ottos I., von dem Investiturstreit Gregors VII. und Heinrichs IV. und V., von der Regierung Friedrichs I., von dem Pontifikat Innocenz' III. und vielleicht von den Regierungen Rudolfs I. und Friedrichs III., und zwar da in lebensvoller Ausführlichkeit. Die übrigen Regierungen mache man ganz kurz ab. Z. B. die Ottos II. etwa: „Er spaltete von Bayern, dem größten Stammesherzogtum, das bayerische Kolonialgebiet ab (ein selbständiges Herzogtum „Kärnten", und eine halb selbständige Markgrafschaft „Ostmark" unter den Babenbergern). In einem Kampfe mit Frankreich drang er bei Paris vor, das einzige Mal in der deutschen Geschichte vor 1814. Er versuchte (im Unterschied von Otto I.!), auch Süditalien zu erobern, wurde aber von den Griechen und Sarazenen, den beiden damaligen Mittelmeermächten, geschlagen. Das und sein baldiger Tod in Italien führten zu einer allgemeinen Erhebung der Wenden (983), durch die das Werk Ottos I. östlich der Elbe vollständig vernichtet worden ist." Solche Tatsachenzusammenstellungen brauchen überhaupt nicht im Unterricht gegeben zu werden, sie können den Primanern hektographiert übergeben und wie Tabellenzahlen gelernt und „gepaukt' werden. Sie sind dann reiner Wissensstoff, aber ebensowenig wie die Zahlen einer knappen Tabelle Gedächtnis b a l l a s t , da sie ja nur Tertianerwissen wiederbeleben.

Das Staats- und Kulturleben des Mittelalters, den Hauptstoff dieses Unterrichts auf Prima, behandele man dann für sich, und zwar nach seinen einzelnen Seiten. Ich werde es ungefähr folgendermaßen versuchen: das Königtum (das Königtum Ottos I., das Königtum im Kampfe mit pem Papsttum und den Territorialfürsten, der Untergang der Königsmacht, das Königtum nach dem Interregnum), das Papsttum (bis zur Reformbewegung, die große Zeit des mittelalterlichen Papsttums, das französische Papsttum, das Papsttum im Kampfe mit den nationalkirchlichen und bischöflichen Selbständigkeitsbestrebungen, das Renaissancepapsttum); die Reichsfürsten (die Stammesherzöge, die weltlichen und die geistlichen Territorialfürsten, die allmähliche Ausgestaltung der Territorialherrschaften zu Staaten); der Adel (einschließlich des mittelalterlichen Heerwesens), die Bauern, die Städte (einschließlich der Entwicklung von Handel und Gewerbe); Slavenpolitik und Kolonisation des deutschen Ostens, der Ordensstaat, die Hansa (einschließlich der früheren Beziehungen und Verwicklungen zwischen Deutschland und Nordeuropa); Deutschland und Italien, Deutschland und Westeuropa; das Mönchtum, die Entwicklung der geistigen Kultur, die bildenden Künste. Ich führe diese Übersicht, deren Mängel ich stark empfinde, nur zur Veranschaulichung an. Es wird sich bei keiner Einteilung und Gruppierung vermeiden lassen, daß Zusammengehöriges zerrissen und Vorangehendes erst durch Nachfolgendes recht deutlich wird. Die wichtigsten Seiten werden ja auch durch die eingehende Darstellung der Regierungen Ottos I. und Friedrichs I. und des Investiturstreites veranschaulicht.

Auf diese Weise kann man das deutsche Mittelalter in sehr viel kürzerer Zeit behandeln, ohne auf sein Staats- und Kulturleben, dessen Kenntnis dem gebildeten Deutschland nicht verloren gehen möchte, zu verzichten. Man kann das, wie ich

fest überzeugt bin, nur auf diese Weise. Ist man zu Michaeli oder Ende Oktober mit dem Mittelalter fertig, so kann man in der Unterprima über 1648 hinaus, etwa bis zum Tode Ludwigs XIV., kommen, und dann wird man in Oberprima der Weltgeschichte bis zur Gegenwart Herr werden.

Es geht ja bei diesem Verfahren etwas von lebendiger Anschauung unserer deutschen Vergangenheit verloren, und das wird man um so mehr bedauern, je näher man selbst das deutsche Mittelalter kennt! Aber etwas anderes empfindet man auch umso tiefer, je näher man das Mittelalter kennt: unser gegenwärtiges Kulturleben wurzelt in ihm am wenigsten unmittelbar, sondern vielmehr in der Antike, der urchristlichen Zeit und der Neuen Zeit von Luther und Friedrich dem Großen an.

Ich habe geglaubt, die negative Seite der Einwirkung des Krieges auf den gymnasialen Geschichtsunterricht etwas eingehender behandeln zu müssen. Auch hier gilt eben: „Leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen".

Niesky. Woldemar Goerlitz.

Die neusprachliche Lektüre in Kriegsnöten.

Als im Jahre 1866 die Kunde von Königgrätz nach Schulpforta gekommen war, setzte sich der große Philologe Corssen mit den jüngeren Adjunkten zusammen an die Lektüre von Herodots Schilderung der Schlacht von Marathon, und der allen älteren Pförtnern unvergeßliche Lehrer konnte sich nicht genug tun an begeisterten Hinweisen auf die Stelle, wo es heißt: „im Laufe" stürzten die Griechen auf den Feind los. So erlebte man damals die große Gegenwart an den Bildern einer längst entschwundenen Zeit.

Auch wir haben in dem gegenwärtigen Feldzuge siegesgewisse Stunden erlebt, aber noch bleiben uns genug der Sorgen, und nicht ein Schwelgen in dem, was wir erreichten, ist unsere Sache; eher scheint jetzt ein vertieftes Betrachten der Kräfte, die gegen uns im Kampfe stehen, geboten. Der Krieg ist vielen von uns so plötzlich gekommen, daß sich zuweilen die Einsicht in seine weiter zurückliegenden Gründe erst nach und nach erschließt. Meist beschränken wir uns hierbei auf die Widerlegung der Schlagworte, mit denen unsere Gegner diesen Krieg vor der Welt zu rechtfertigen suchen. Die Schule jedoch hat bei der Lektüre der für sie geeigneten französischen und englischen Schriftsteller jederzeit Gelegenheit gehabt, Wirkung und Gegenwirkung in unserem Verhältnis zu den Nationen zu beachten. Aber sie muß heute ehrlich gestehen, daß sie für die Aufgabe, die ihr augenblicklich obliegt, wenig gerüstet ist. Ihr ist nicht recht wohl bei den Parallelen, die sie in ihren fremdsprachlichen Schriftstellern für die gegenwärtigen Zeitumstände zusammensucht. Sie hat z. B. keine Gelegenheit auf die mehr finanzielle als rein politische Vormachtstellung Frankreichs hinzuweisen, die zu dem Zweifrontenkriege weit eher Anlaß gab als die Befriedignng der Revancheidee, welche, allein genommen, die Franzosen niemals zu dem jetzigen Wagnis getrieben hätte. Die Schule hat ferner

nur wenig Anlaß gegenüber der bis zuletzt stark drückenden Überlegenheit des französischen Kunstschaffens dem deutschen Denken Selbständigkeit und Gleichberechtigung zu sichern. Der neusprachliche Lehrer müßte — eine Forderung, die gewiß hin und wieder, wenn persönliche Neigungen mitsprachen, erfüllt wurde — aus eingehender Beschäftigung mit der Entwicklung der bildenden Künste im 19. Jahrhundert heraus von der ihm einmal gegebenen Richtlinie philologischer Durcharbeitung der behandelten Texte abgehen; er würde Dinge besprechen, für welche unsere Schüler einfach nicht reif sind. Der Kampf Lessings gegen die tragédie classique bleibt somit auch heute noch für die Schule der einzige Anlaß zu vertiefter Beobachtung und Betrachtung des künstlerischen Schaffens bei Deutschen und Franzosen.

Die Schule hat dagegen — und hier war sie auf einem ihr vertrauten Boden — an der Hand der Schriftstellerlektüre den Schülern geschichtlich zeigen können, wie wir zu nationaler Selbständigkeit gelangt sind in ständigem Gegensatz zu der Revolution und besonders zu den aus ihr bis 1870 abgeleiteten Gedanken und Einrichtungen. Unsere Väter, die gegen den dritten Napoleon zu Felde zogen, waren ganz von dem Gefühl durchdrungen, daß, neben der sittlichen Verderbtheit, der Kampf der schließlich unerträglich werdenden Einmischungspolitik des westlichen Nachbars gälte, und diese Politik war ja nur das Ergebnis eines Bemühens, die große Revolution restlos Wirklichkeit werden zu lassen. In dieser Hinsicht waren die Franzosen selbst zuweilen unsere Führer: Die Wirkung Taines war wesentlich durch den Ernst, mit dem er sein Urteil über die Revolution begründete, gesichert. Lanfreys persönliche Schreibart — von den rein wissenschaftlichen Historikern als längst überholt belächelt — gab dem Schüler, der auch Partei ergreifen möchte und dem die objektive Betrachtung nicht genügt, die seinem Anfängerurteil notwendigen Stützen. Alles dies bleibt also heute noch lebendig, wo die Geschichte des letzten Jahrhunderts das — leider oft recht ungenügend gekannte — Arsenal ist, in dem wir unsere geistigen Waffen für den gegenwärtigen Kampf finden. Der Deutsche hat nun einmal das Bedürfnis, wenigstens den Gegensatz gegen Frankreich nicht nur aus diplomatischem Ränkespiel und aus einem mehr der letzten Zeit angehörenden wirtschaftlichen Interessenstreit zu erklären, sondern ihn auch in aller Tiefe und im Zusammenhang mit dem, was seine Väter empfanden, in sich zu erleben. Wer der Kriegsschilderung an sich eine der Gegenwart entsprechende Wirkung zutraut, wird nach wie vor zu Thiers, zu Chauquet, zu den Memoiren der Empirezeit, deren oft so gar nicht aufdringliche Art jetzt manchem mehr zusagen wird, greifen. Nach Sarcey und d'Hérisson bringen für den letzten Krieg Zola und die Brüder Margueritte einige von innerster Erregung durchsetzte Berichte. Ein paar lebensvolle Seiten von Barrès, welche die Invasion von 1870 schildern, werden uns wohl, zumal der unautorisierte Nachdruck auch nicht in der jetzigen vertragslosen Zeit erlaubt ist (Reichsgerichtsentscheidung!), dauernd verschlossen bleiben. Den meisten unter uns würde es wohl auch schwer fallen, die Lektüre gerade dieses Schriftstellers, der, wie kein anderer, gegen uns gehetzt hat, der Schule zuzumuten; hier stößt der Neusprachler auf Empfindungen, die er nicht übersehen darf. Die den Nöten

des Augenblicks fernerstehende Erzählungsliteratur der Franzosen wird manchen unter uns, am meisten vielleicht den Schülern, zu behaglich philiströs anmuten, um jetzt etwa als Zufluchtsstätte für solche, die (mit unsern Klassikern) „ruhige Bildung" vorziehen, in Betracht zu kommen. War doch den Franzosen selbst unsere Vorliebe für die Sentimentalitäten eines Coppée z. B. an sich schon merkwürdig! Und schließlich nach der auf spannende Wirkung zugeschnittenen Erzählung wird heute wohl kaum jemand Verlangen tragen: das Leben enthält selbst genug des Erschütternden.

Weit weniger leicht erscheint die Auswahl in der englischen Lektüre unter den heutigen Umständen. Sowieso schon war unser Verhältnis zur englischen Literatur wesentlich von unserer Beschäftigung mit französischem Schrifttum verschieden. Frankreich bot uns jederzeit eine schier ununterbrochene Folge von Schriftstellern, deren Würdigung in beiden Ländern als eine selbstverständliche Forderung galt. Die Zeiten jedoch, wo man bei uns der englischen Literatur wegen ihrer (angeblichen) moralischen Reinheit den Vorzug vor der französischen zuerkannte, sind wohl längst dahin. Schon seit geraumer Zeit machte sich der Mangel an eigenem literarischen Schaffen, wie er in den angelsächsischen Ländern Jahrzehnte hindurch bestand, bei der Auslese dessen, was die Schule zu bieten hatte, recht fühlbar geltend. Da uns außerdem die englische Kultur wenig vertraut war, so bekamen die Schriftsteller bei der Behandlung leicht etwas Zeitloses, fast möchte ich sagen, etwas im schlechten Sinne abstrakt Klassisches. In dieser Hinsicht war und ist die altsprachliche Lektüre in unseren Schulen heute oft lebendiger, weil sie die literarischen Formen im Zusammenhang mit den jeweiligen Kulturverhältnissen dem Schüler darzubieten versucht. So weist der englische Unterricht neben Weltgrößen, wie Dickens und Shakespeare, vieles auf, was einem nur halbwegs strengen Urteil gegenüber schwerlich standhält. Vielleicht wird dieser Zustand, der kaum recht zu ändern ist, in Zukunft einer vertieften Betrachtung angelsächsischen Volkstums Raum geben; da gibt es sicher für den Neuphilologen eine Fülle von notwendiger Arbeit, die unsern Schülern das Wesentliche einer für uns nicht ganz leicht zu erfassenden Kultur verständlich macht. Dem Wunsche, Beziehungen zur Gegenwart in unserer fremdsprachlichen Lektüre zu finden, wird vollends bei den englischen Schriftwerken, die wir lesen lassen, nur wenig Rechnung getragen werden können. Der glühenden Leidenschaft Taines, die uns zwingt, selbst Partei zu ergreifen, hat die liberal politisierende Gesinnung eines Macaulay, der selbst für den Engländer längst entschwundene Gedankengänge vertritt, nichts gegenüber zu stellen. Seeley's Verherrlichung des englischen Imperialismus, systematisch und daher für uns Deutsche so peinlich wirkend, wird wohl nicht mehr so einwandfreie Verehrung finden wie etwa vor einem Jahrzehnt. Carlyle und Ruskin wird man anderseits gerade wegen der sittlich reinigenden Wirkung, die von ihnen ausgeht, auch jetzt nicht entbehren wollen.

Vielleicht trägt dieser bei inhaltlicher Betrachtung der Schriftwerke begreifliche Zustand in Zukunft dazu bei, die Pflege der englichen Sprache auf unseren Sehulen selbst wieder mehr in den Vordergrund zu rücken. Wer der weitverbreiteten Meinung ist, das Englische sei eine leicht zu erlernende Sprache,

dem sei das Studium von Untersuchungen, wie sie z. B. Jespersen über die wechselseitige Beeinflussung von Formenlehre und Syntax in dieser Sprache angestellt hat, hiermit dringend empfohlen. Es kommt doch hierbei nicht nur darauf an, sich eine kleine Reihe täglich nötiger Wörter und Wendungen anzueignen, sondern sich einmal die ganze Fülle des in der Sprache gegebenen Ausdrucksmaterials zu vergegenwärtigen. Da kommt, mehr vielleicht als in einer anderen Sprache, Altes, längst nicht mehr Verstandenes, und Neues, aus unmittelbarem Gebrauch zu Erkennendes, und Allerneuestes, zum Vorschein. Unsere sprachlichen Schulübungen, meist auf historischer Lektüre aufgebaut, engten das Bild, das wir von der lebendigen Sprache geben sollten, allzusehr ein. Ich will hiermit keineswegs einer verstärkten Abhängigkeit von englischem Denken das Wort reden. Sie wäre eher bei dem bis jetzt geltenden literarischen, auf Buchinhalten aufgebauten, Betrieb zu fürchten. Das Buch mutet dem Leser eine zuweilen recht zwingende Vertraulichkeit da zu, wo wir bedenken sollten, daß wir nur Gäste sind. Die Sprache dagegen trennt den, der sie als Muttersprache spricht, von dem, der sie erst später lernt. Für tiefere Betrachtung erschließt sie sich meist nur dem, der sie zunächst als ihm fremde Lebensform in sich aufgenommen hat. —

Im 19. Jahrhundert hat nun die Sprachwissenschaft des öfteren aus dem Zurücktreten des literarischen Interesses für sich Gewinn gezogen; dies geschah nicht so sehr um 1820 bei der Begründung der Wissenschaft, als vielmehr z. B. nach 1848 (Schleicher, Corssen) und nach 1870 (Junggrammatiker). Der Sprachunterricht hat hieraus jedesmal bedeutsame Anregung empfangen. Wenn nicht alles täuscht, ist — bewußt oder unbewußt — gerade die neuere Philologie seit Jahren einer solchen Verlegung des Schwerpunktes im Schulunterricht nachgegangen und hat einer mehr sprachwissenschaftlichen Gestaltung des neusprachlichen Unterrichts vorgearbeitet; sie hat schon nachdrücklich gesagt, daß sie nicht mehr unbeachtet beiseite stehen möchte. Wie der neue Sprachunterricht zu gestalten wäre, würde allerdings nicht allein von dem jeweiligen Betriebe der Wissenschaft abhängen; er braucht nicht — wie dies bei Übertragung wissenschaftlicher Gedankengänge auf die Schule leicht der Fall ist — rein analytisch zu werden: er dürfte nicht das Grübeln über sprachliche Feinheiten zu ausschließlich in den Vordergrund rücken. Der vertieften Erkenntnis müßte jederzeit die Nötigung zu nachbildendem Verarbeiten, ohne das der Unterricht tot bleibt, parallel gehen. Dadurch ergäbe sich die Notwendigkeit, die Frage nach der neusprachlichen Lektüre anderen nicht mehr von der Gegenwartslage bestimmten Gedankengängen einzuordnen.

Kattowitz. R. Bürger.

Der Anteil der naturwissenschaftlichen Lehrfächer an der nationalen Erziehung.

Die welterschütternden Ereignisse der letzten Ziet, die Notwendigkeit eines Zusammenraffens aller materiellen und geistigen Kräfte unseres Vaterlandes, der selbstlosen Hingabe des Einzelnen an das Wohl der Gesamtheit, alles das hat

jetzt mehr als je die Forderung einer nationalen Erziehung unserer Jugend, einer Zweckbestimmung der Schule aus den vaterländischen Aufgaben heraus, hervortreten lassen. Die allseitige Erfüllung dieser Forderung scheint indessen nur im elementaren Unterricht, nicht aber bei unseren höheren Schulen gelingen zu können. Die höheren Schulen führen notwendigerweise in gewissem Sinne über die nationale Begrenzung hinaus. Dies liegt schon darin begründet, daß sie den fremdsprachlichen Unterricht nicht entbehren können. Auch die Lehrerseminare haben ja die Fremdsprachen in ihren Lehrplan aufgenommen. Dagegen kann man sich beim Elementarunterricht eine durchgängige Bestimmung nach nationalen Gesichtspunkten wohl denken. Die Muttersprache ist die einzige Sprache, zu deren richtigem Gebrauch der Schüler angeleitet werden soll, die Schätze der deutschen Literatur sind es allein, in die ihm ein Einblick eröffnet wird, der geschichtliche Unterricht hat sich an die vaterländische Entwicklung zu halten, in der Erdkunde sollen vornehmlich die physischen und politischen Verhältnisse des Deutschen Reiches, von der engeren Heimat ausgehend, behandelt werden. Auch die Fächer, die sonst noch hinzukommen, können in gewissem Sinne auf die nationale Erziehung Rücksicht nehmen. So kann im Rechenunterricht der Gedanke die Führung haben, daß zu einem brauchbaren Bürger in erster Linie Ordnung und Sorgfalt in den eigenen Geschäften gehört. Diese Gesichtspunkte finden in der jüngsten Entwicklung des Volksschulwesens wirklich in gewissem Grade ihren Ausdruck. Die Fortbildungsschulen sind ganz nach ihnen orientiert; das in letzter Zeit energisch erhobene Verlangen nach einer nationalen Einheitsschule liegt ebenfalls nach dieser Richtung hin.

Bei dem höheren Unterricht tritt der nationale Gedanke aber zunächst zurück hinter dem Ideal einer rein menschlichen Bildung und Gesittung, die wenigstens in ihren Grundanschauungen sich von nationaler Besonderheit freihält und die auch frei ist von jedem Gedanken einer praktischen Zweckbestimmung, außer der einer Reifung der Persönlichkeit und Veredlung des Charakters. Indessen steht doch auch beim höheren Schulwesen auf der anderen Seite die Notwendigkeit, wenigstens in gewissem Maße den Schüler auf die besonderen praktischen Lebensziele vorzubereiten. Durch diesen Zweck sind die elementaren Fächer, Lesen, Schreiben, Rechnen, ja durchaus bestimmt, und auch bei der Kenntnis der neueren Sprachen wird doch wohl zunächst meist an ihre praktische Verwendung gedacht. Zum Teil ist es ebenso bei den naturwissenschaftlichen Fächern. Von den Vertretern des Humanismus, den Verteidigern der rein menschlichen Bildung, wird darauf aber nur erwidert, daß dies eben die niederen Fächer sind, die eigentlich höheren Fächer aber, die die entscheidenden für die höhere Bildung sind, sich nur durch ihren inneren Wert rechtfertigen dürfen. Dieser Gesichtspunkt hat z. B. auf die Stellung des mathematischen Unterrichtes an unseren Schulen einschneidend gewirkt. Während noch im 18. Jahrhundert die Mathematik immer dadurch empfohlen wurde, daß sie viel nützliche Anwendungen in Leben und Beruf gestatte, wurde nach dem Aufkommen des Neuhumanismus, also etwa von der Napoleonischen Zeit an, auf das entschiedenste geltend gemacht, daß nicht die praktische Verwendbarkeit den Wert des mathematischen Unterrichts bestimme, sondern seine geistesbildende Kraft. Dementsprechend wurde auch der Unterricht

so gestaltet, daß die praktische Verwendbarkeit auf das Offenkundigste ausgeschaltet war, daß das, was der Schüler lernte, wirklich auch nur dazu beitragen konnte, ihn geistig zu schulen, nicht aber ihn etwas zu lehren, was ihm später nützlich zu sein vermochte. Die Triebfeder hierbei war in erster Linie, daß der Mathematiker sich eine gleichberechtigte Stellung dem Lehrer der alten Sprachen gegenüber erringen wollte und daß es dazu keinen anderen Weg gab, als daß er sein Fach als ebenso geistesbildend erwies wie die alten Sprachen. Wenn die Folge dieses Strebens in der Mathematik eine gewisse formale Einseitigkeit war, so war dies in der Physik noch viel schlimmer. Das Experiment wurde ganz verbannt, die theoretische Abstraktion zum alleinigen Zielpunkt gemacht. Von den übrigen Naturwissenschaften war überhaupt kaum etwas zu spüren.

Daß aber eine solche Orientierung des Unterrichts nach rein idealen Gesichtspunkten möglich war, lag zum Teil doch daran, daß in jener Zeit die reale Seite des Lebens überhaupt zurücktrat. Die Lebensweise war einfach, die praktischen Anforderungen, die an den gebildeten Menschen herantraten, nur gering. Eine politische Betätigung war höchst unerwünscht. So war das literarische Interesse und die Pflege der Musik fast das einzige, was über die Arbeit des Alltags hinaus blieb. Das alles ist aber allmählich gründlich anders geworden. Die Ansprüche, die das äußere Leben an den Menschen stellt, sind mit der mächtig emporgestiegenen Entwicklung der äußeren Kultur immer größer geworden. Das politische Leben ist erwacht, die sozialen Probleme erfordern die tätige Mitarbeit aller Gebildeten. Darum ist das alte humanistische Ideal, das sich von jeder Beziehung zu praktischen Erziehungszwecken außer dem der Heranbildung zur wissenschaftlichen Arbeit geflissentlich frei hält, der Gegenwart und ihren Anforderungen nicht mehr angepaßt. Im Gegenteil, man kann in dieser Bildung eine große Gefahr sehen, weil sie für die unmittelbare Wirklichkeit und die Beteiligung an den Aufgaben des Tages gleichgültig macht.

Gegen diese Gefahr müssen wir unser altes Gymnasium schützen, wenn wir es erhalten und den Verhältnissen unserer Zeit anpassen wollen. Daß dieses Streben auch wirklich unter unseren Altphilologen mächtig ist, dafür wüßte ich keinen besseren Beleg als das neuerdings in dritter Auflage erschienene Buch von Paul Cauer „*Palaestra vitae*, das Altertum als Quelle der praktischen Geistesbildung". Derselbe Geist durchzieht auch die kürzlich erschienene Vortragssammlung von Hermann Diels „Antike Technik". An diese Seite der antiken Kultur dachte man in der Blütezeit des Neuhumanismus wenig. Im Gegenteil, man hätte es als eine Entweihung angesehen, wenn man auch im Altertume die profane Nützlichkeit, das handwerksmäßige Geschick gesucht hätte. Wir dagegen erblicken in der Verfolgung der Art und Weise, wie im Altertume die technischen Hilfsmittel sich entwickeln, einen Weg, um an diesen einfachen Verhältnissen dem Schüler das Wesen der Technik überhaupt klarzulegen.

Von der größten grundsätzlichen Bedeutung ist hierbei, daß auf eine solche Weise die Gefahr vermieden wird, eine Kluft aufzutun zwischen der humanistischen Geistesbildung und der praktischen Lebensgestaltung, in die sich die Technik einfügt. Gerade die Griechen sind ja das deutlichste Beispiel dafür, wie kraftvolle Erfassung des praktischen Lebens sich sehr gut mit Schönheitssinn und Kunst-

freude vereinen läßt. Wir lösen uns damit von dem alten Vorurteil, das unser Bildungswesen seit dem Aufkommen des Gymnasiums im Reformationsalter durchzieht, dem Vorurteil, daß alle praktische Tätigkeit in geistiger Beziehung etwas Minderwertiges und geistige Veredelung mit dem Fernhalten von praktischer Arbeit untrennbar verknüpft sei. Mit diesem Vorurteil fallen auch die Vorwürfe, die den naturwissenschaftlichen Fächern von den Vertretern des alten Humanismus immer wieder gemacht werden, daß sie wohl eine höchst wünschenswerte Erkenntnis mit sich bringen und für viele praktische Zwecke notwendig sind, daß sie aber zur Veredelung des Geistes außerstande sind, daß sie der Seele des Menschen, dem Kern seines Wesens nichts zu geben vermögen. Selbstverständlich sind diese Vorwürfe immer von solchen Männern ausgegangen, die der Beschäftigung mit der Naturwissenschaft fernstanden, deren Neigungen und Fähigkeiten gänzlich nach der geisteswissenschaftlichen oder künstlerischen Seite lagen. Sie beruhen auf einer Verkennung des wissenschaftlichen Arbeitens überhaupt. Jede wissenschaftliche Arbeit wirkt veredelnd auf den Geist, weil sie die höchste geistige Betätigung ist, die es gibt. Das Ideal des Gelehrten finden wir ebenso in dem naturwissenschaftlichen Forscher wie in den Vertretern der historischen Wissenschaften verkörpert. Geistesbildend sind die Naturwissenschaften ebenso wie die historischen Wissenschaften. Es ist wichtig dies hervorzuheben, weil das humanistische Gymnasium auf den Vorwurf, es sei keine nationale Schule, nicht mit Unrecht erwidern kann, es leiste der Nation den besten Dienst, wenn es seine Schüler mit der Begeisterung für alles Schöne und Gute erfülle. Damit erziehe es eine Oberschicht in der Bevölkerung, die das deutsche Volk auf der alten geistigen Höhe halte und es gegen das Verflachende der übermäßig betonten äußeren Kultur schütze.

Es ist auf der andern Seite auch keineswegs unmöglich, das alte humanistische Bildungsideal den nationalen Forderungen unmittelbar anzupassen. Auch an dem klassischen Altertum läßt sich vaterländischer Sinn und Verständnis für die politischen Aufgaben der Gegenwart erwecken. Allerdings sind darin der deutsche und der geschichtliche Unterricht dem altsprachlichen entschieden überlegen. Auf diese Fragen wollen wir aber hier nicht eingehen. Sie sind so schwierig und schwerwiegend, daß sie einen berufeneren Bearbeiter zu ihrer Lösung verlangen. Was uns hier kümmert, sind im Gegenteil die naturwissenschaftlichen Fächer, weil diese am meisten Gefahr laufen, bei einer nationalen Zweckbestimmung des Unterrichts völlig verkannt zu werden. In der Tat ist es eine weit verbreitete Ansicht, daß bei einer nationalen Erziehung die naturwissenschaftlichen Fächer garnicht in Betracht kommen können. Die Naturwissenschaft, sagt man, ist ihrem Wesen nach international, ihre Erkenntnisse sind an keine nationale Schranken und keine völkische Eigenart gebunden. Sie können deshalb keine Beziehungen zu nationaler Gesinnung haben, im Gegenteil zur Gleichmacherei zwischen den verschiedenen Nationen anregen. Es ist ja mitunter geradezu als Vorzug der Beschäftigung mit diesen Wissenschaften angeführt worden, daß sie einer Verständigung zwischen den verschiedenen Nationen die Wege bahne.

Hierauf ist zunächst zu erwidern, daß es wahrhaftig nicht ein Zeichen für das Fehlen einer nationalen Aufgabe ist, wenn eine internationale Verständigung auf einem Gebiete möglich ist. Es gibt kaum eine in besserem Sinne nationale

Aufgabe, wie die Regelung der öffentlichen Wohltätigkeit, und doch ist auch hier eine internationale Verständigung mit großem Erfolg versucht worden. Die verschiedenen Nationen haben ihre Erfahrung gegenseitig ausgetauscht und sich gegenseitig angeregt und gefördert. Wir dürfen uns durch die Kriegszeit nicht verleiten lassen, zu glauben, daß es nicht auch nationale Aufgaben gäbe, die in gutem Einvernehmen mit anderen Völkern zu erledigen seien.

Aber selbst wenn wir als die größte nationale Aufgabe die Schädigung des Gegners im Krieg betrachten, so hat der gegenwärtige Krieg nichts deutlicher bewiesen, als daß ein gewaltiges Hilfsmittel hierzu in der naturwissenschaftlichen Erkenntnis und den auf ihr aufbauenden Fortschritten der Technik liegt. So entspringen die modernen Schieß- und Sprengstoffe ganz den Entdeckungen der chemischen Wissenschaft, und durch die mächtige Entwicklung unserer chemischen Industrie haben wir hierbei einen erheblichen Vorsprung vor den Gegnern. Deutlicher als in den fürchterlich verheerenden Wirkungen der Minen und Bomben kann sich die Beherrschung der Naturstoffe und die Ausnutzung ihrer Kräfte dem Laienblick nicht offenbaren. In der Tat hört man gegenwärtig, nachdem vorher kaum mehr als der Unterschied von Schwarzpulver und rauchlosem Pulver bekannt gewesen, allerorten von Nitroglyzerin und Nitrozellulose, von Pikrinsäure und Trinitrotoluol reden. Auch daß auf der chemischen Eigenart dieser Verbindungen, ihrer Unbeständigkeit und der raschen Entwicklung großer Gasmassen bei ihrem Zerfall, die Sprengwirkung beruht, ist jetzt allgemein bekannt. Selbst die feinere Unterscheidung, auf der die technischen Schwierigkeiten zum großen Teil beruhen, daß der Explosivstoff, wenn er als Treibmittel und nicht als Sprengmittel Verwendung finden soll, die Vergasung nicht zu plötzlich ausführen, nicht zu brisant sein darf, um nicht die Rohrwandungen des Geschützes zu zerschmettern, selbst das braucht heute kaum mehr gesagt zu werden. So sieht man die Hauptgesetze der chemischen Umwandlung in den Mittelpunkt des nationalen Interesses gerückt, weil sie ein Mittel bieten, um Tod und Verderben zu verbreiten.

Überall wo wir eine Seite der Kriegstechnik dem Verständnis wirklich erschließen wollen, müssen wir zurückgreifen auf die physikalischen, chemischen, zum Teil auch mathematischen Grundlagen. Nachdem in dem Schwarzpulver das die moderne Kriegführung bis in die neueste Zeit beherrschende Treibmittel gefunden war, haben zwei Dinge die Entwicklung der Waffentechnik entscheidend beherrscht: die Konstruktion des Geschützes und die Beobachtung der Flugbahn. Die Konstruktion des Geschützes beruht zunächst auf der Erforschung der chemischen und physikalischen Vorgänge im Innern des Geschützrohres und auf der Kenntnis der Widerstandsfähigkeit des Materials, aus dem das Geschützrohr gebaut wird. Dazu kommen die technischen Probleme der Zündung und des Aufbaues der Geschütze. Die Zündung ist das wichtigste und schönste Beispiel für den von Robert Mayer begründeten Begriff der Auslösung eines natürlichen Vorganges. Der moderne Aufbau der Geschütze beruht ebenfalls auf einer fundamentalen physikalischen Tatsache, der Gleichheit von Wirkung und Gegenwirkung. Es gilt, die unerwünschte, aber unvermeidliche Gegenwirkung, den Rückstoß, den bei der Handwaffe der Arm oder die Schulter des Schützen aufnimmt, auch bei den größeren Geschützen unschädlich zu machen. Jedermann hat durch den

Krieg das Rohrrücklaufprinzip kennen gelernt, das für das Feldgeschütz diesen Zweck nach langen Bemühungen in vollendeter Weise zu erreichen erlaubt. Die Bestimmung der Flugbahn, das Zielen und Einschießen sind in der Grundlage physikalische, in der Ausführung mathematische Probleme, die den ganzen artilleristischen Betrieb fast als ein Stück angewandte Mathematik erscheinen lassen, in den Methoden einem scheinbar ganz fernliegenden Gebiet, der Land- und Erdmessung, die ja auch für die Kriegführung von großer Bedeutung ist, nahe verwandt.

Wie sich die Beherrschung des Luftmeeres, die für den Krieg, zu Erkundungszwecken und auch als Angriffsmittel, von so großer Bedeutung geworden ist, im Laufe der Zeit entwickelt hat, ist gegenwärtig allgemein bekannt. Den ersten Anstoß hat eine einfache physikalische Tatsache gegeben, der Auftrieb eines Körpers in der umgebenden Luft, der bei genügend leichten Körpern bis zur Überwindung der Schwere führen kann. Darauf beruht der aërostatische Flug, von der Montgolfière an bis zu den lenkbaren Luftschiffen der Gegenwart. Allmählich aber, durch viele Versuche gefördert, brach sich auch die Überzeugung Bahn, daß neben dem statischen Auftrieb der aus dem Vogelflug bekannte dynamische Auftrieb, der nicht durch gasgefüllte Räume, sondern durch geeignete Tragflächen vermittelt wird, zur Überwindung der Schwere benutzt werden könne. Die Schwierigkeit lag zunächst in dem Bau eines genügend leistungsfähigen Motors, bis die auf der technischen Verwertung eines einfachen chemischen Vorganges beruhenden Explosionsmaschinen die Lösung brachten, sodann aber auf der richtigen Erkenntnis und technischen Beherrschung der den Auftrieb erzeugenden Bewegungsvorgänge in der Umgebung des Flugzeuges. So ist die ganze Entwicklung der Flugtechnik, ebenso wie die des Geschützwesens, an naturwissenschaftliche Ergebnisse und ihre technische Verwertung geknüpft. Nicht anders ist es mit den Errungenschaften der Elektrotechnik, Telephon, Telegraph, elektrischem Antrieb, Fernzündung usw., die im Felde allerorten Verwendung finden, mit dem ebenfalls für die Kriegführung äußerst wichtigen Automobilbau und vielem mehr. Wie sehr die Tätigkeit der Kriegsmarine auf technischen Grundlagen ruht, braucht nicht gesagt zu werden. Von dem Gesetz des Auftriebes, der Theorie der Stabilität schwimmender Körper, der wissenschaftlichen Behandlung der Segelwirkung, der Schiffsschraube, des Wasserwiderstandes, der Wellen- und Wirbelbewegung bis zu den Einzelheiten des Schiff- und Schiffsmaschinenbaues, der Angriffs- und Verteidigungsvorrichtungen auf den Kriegsschiffen haben wir überall naturwissenschaftlich-technische Errungenschaften vor uns.

Wollte man auf der Schule das Verständnis für die moderne Kriegführung besonders erwecken, so könnte man an kein Fach wirkungsvoller anknüpfen als an die Naturwissenschaft. Dies zeigt ebenso deutlich die Seite des Krieges, die es nicht mit der Schädigung des Feindes, sondern mit der möglichsten Vermeidung eigener Verluste an Menschenleben, mit der Verhütung von Krankheiten und mit der Heilung der Wunden zu tun hat, die Kriegshygiene und die Kriegschirurgie. Die Medizin ist wie die Technik eine Anwendung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis auf praktische Probleme. Die hygienische Unterweisung muß, wenn

sie irgendwie eine wirkliche Einsicht zeitigen soll, mit einer Einführung in den Bau und das Leben des menschlichen Körpers beginnen. Das Verständnis für die schädliche Wirkung von Alkohol und geschlechtlichen Ausschweifungen und für die heilsame Wirkung von Wasser, Luft und Licht, wenn man sie richtig benutzt, erfordert ein Eingehen auf bestimmte biologische Tatsachen. Das Verständnis der Infektion und auch des normalen Ernährungsprozesses erwächst auf der Kenntnis gewisser kleinster Lebewesen. Die erste Hilfe bei Unglücksfällen und Verwundungen kann in zielbewußter Weise nur auf Grund eines bescheidenen Maßes von biologischer Bildung geleistet werden. Das alles legt nahe, mehr noch als bisher die Biologie und in ihr den Menschen zum Gegenstande des Unterrichtes auf der Schule, auch auf der Volkschule zu machen.

In Beschränkung auf die kriegerischen Fragen wollen wir aber die vaterländischen Aufgaben des Unterrichts gewißlich nicht halten. Wir müssen doch vornehmlich an die friedliche Entwicklung unseres Vaterlandes denken, denn die Kriegszeiten werden voraussichtlich und hoffentlich nur vorübergehende sein. Nun hat sich schon längst herausgestellt, daß ebenso wie der geschichtliche und erdkundliche Unterricht am besten an die unmittelbare Heimat anknüpft, um dem Schüler lebendig zum Bewußtsein zu dringen, auch der naturkundliche Unterricht sich zunächst an das halten muß, was dem Schüler in der Wirklichkeit vor Augen geführt werden kann. Kann er auch nicht ganz und gar sich etwa an den Teich des heimatlichen Dorfes halten, wie es einmal vorgeschlagen wurde, indem er das darin sich offenbarende Tier- und Pflanzenleben in seinen Erscheinungen, Formen und Wechselwirkungen verfolgt, so muß er die Anschauung des Schülers doch an solchen Lebewesen bilden, die der Schüler zu beobachten, deren Existenzbedingungen und Lebensweise er zu übersehen vermag, und darin liegt ein Erfolg des naturkundlichen Unterrichts begründet, der meistens völlig verkannt wird. Je mehr der Schüler seine Heimat von Grund aus kennen lernt, je mehr er sie auch in ihrem natürlichen Aufbau versteht, um so mehr wird sie ihm ans Herz wachsen. Wenn er das Leben im Grase der Wiesen, im Laube der Wälder, im Wasser der Flüsse und Seen wahrzunehmen lernt, die Pflanzen auf dem Felde, die Tiere im Walde, die Steine im Innern der Erde kennt, wenn er die heimatliche Erde in ihrer inneren Beschaffenheit und Entwicklung zu verstehen vermag, dann wird ihm das alles viel lieber werden als wenn er nie zum eigenen Beobachten angeleitet worden wäre, wenn er nie mit sehenden und verstehenden Augen Feld und Flur durchstreift hätte. Besonders gilt das für die Stadtkinder, die mit der heimatlichen Erde keine Fühlung haben und denen deshalb auch das tiefe Heimatsgefühl abgeht, das in den auf dem Lande aufwachsenden Kindern sich leichter entwickelt. Die erste Forderung, die der naturwissenschaftliche Unterricht erhebt, aber auch die größte Schwierigkeit, die ihm entgegensteht, ist, daß er sich nicht auf die Schulstube beschränken darf, daß er den Schüler hinausführen und ihm die Natur zeigen muß, in der er lebt. Noch mehr wird das der Fall, wenn der biologisch-geologische Unterricht in der Geographie seine natürliche Fortsetzung findet. Die Geographie ist dadurch gekennzeichnet, daß sie die Erde als Wohnsitz des Menschen behandelt. Die Natur wird nicht für sich betrachtet, es wird untersucht, wie die besonderen natürlichen Verhältnisse eines Landes auf die in ihm

wohnenden Menschen einwirkt. Dadurch wird der Heimatsgedanke, der Zusammenhang des Menschen mit der Scholle, auf der er lebt, noch viel klarer und schärfer hervorgehoben.

Anders ist es freilich mit der Naturlehre, Physik und Chemie, die gerade im Innern des Hauses, im Laboratorium getrieben sein wollen. Hier verschwindet auch der Vorzug, der für die Naturkunde geltend gemacht wurde, daß sie den Schüler mit der heimatlichen Erde vertraut macht. In welcher Weise sollen die chemischen Retorten und physikalischen Instrumente dem Schüler vaterländische Ideen vermitteln? Jede Beziehung zu der nationalen Aufgabe muß doch, sollte man meinen, eine erzwungene und künstliche sein. Man darf aber nicht vergessen, daß gerade auf diesen Wissenschaften sich die gewerbliche Tätigkeit und damit der Wohlstand unseres Vaterlandes aufbaut. Was wird zum Beispiel der chemische Unterricht eher behandeln als Kohle und Eisen? Beide aber sind die mächtigsten Mittel und die notwendigsten Bedingungen für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes. Mit der Einsicht in ihre Gewinnung, in die Vorgänge bei der Verhüttung der Erze und die notwendigen natürlichen Bedingungen hierfür, mit der Kenntnis der riesigen Industrie, die sich hierauf gründet, und die ungeheueren Werte, die sich daran knüpfen, wird dem Schüler auch ein Einblick in viele der wirtschaftlichen Bewegungen, die unser Vaterland durchziehen, eröffnet.

Ähnlich ist es, wenn dem Schüler beispielsweise im physikalischen Unterricht die Elektrizität erklärt wird. Die Elektrizität spielt in unserem wirtschaftlichen Leben seit einer Reihe von Jahren eine gewaltige Rolle und wird von Tag zu Tag wichtiger. Sie hat nicht bloß die Behaglichkeit des Lebens erhöht, indem sie eine zweckmäßige und angenehme Beleuchtungsart lieferte, viele Bequemlichkeiten im Hause schaffte, einen schnellen Nahverkehr zwischen den Menschen durch die elektrischen Bahnen ermöglichte, sie hat auch den Nachrichtendienst durch Telegraphie und Telephon völlig umgestaltet und dadurch auf das geschäftliche Leben einen großen Einfluß erlangt, sie hat ferner durch die in beliebigen Mengen und für beliebige Zeitabschnitte ohne Nebenkosten übertragbare elektrische Kraft, die sich abgeben läßt wie Gewichtsteile eines Massengutes, auf unser Kleingewerbe umwälzend gewirkt, indem sie selbst dem kleinsten Betriebe die Benutzung eines mechanischen Antriebes ermöglichte. Dazu kommen die als Überlandzentralen bekannten großen Anlagen elektrischer Kraftübertragung, mit denen die Benutzung der elektrischen Kraft für landwirtschaftliche Betriebe in unmittelbarem Zusammenhang steht. So erwächst aus dieser in der Grundlage durchaus naturwissenschaftlichen Erforschung und Verwertung der Elektrizität eine Umgestaltung unseres ganzen wirtschaftlichen Lebens. Hierfür kann dem Schüler aber nur da das Verständnis eröffnet werden, wo ihm das Wesen dieser Kraft und die leichte Umwandelbarkeit und Übertragbarkeit, die die Hauptbedingung ihrer wirtschaftlichen Nutzbarmachung ist, klargelegt werden, also im physikalischen Unterricht.

An der Grenze von Physik und Chemie stehen die Kenntnisse, die sich an die Photographie knüpfen. Welche ungeheuere Bedeutung die Photographie für die heutige Kultur besitzt, kann man an ihrer letzten Entwicklungsstufe, der Kine-

matographie erkennen. Leider ist sie auch nirgends so mißbraucht und zur Verflachung des Geschmackes benutzt worden. Im physikalischen Unterricht wird auch die Kenntnis unserer wichtigsten Maschinen vermittelt werden müssen und damit dem Schüler ein Begriff gegeben werden kann, was die Maschinentechnik für unser wirtschaftliches Leben bedeutet. So ist der physikalische Unterricht, richtig betrieben, überreich an nationalen Gesichtspunkten.

Bleibt nun als letzter Bestandteil dieser Unterrichtsfächer noch die Mathematik übrig! Bei ihr, wird man sagen, ist aber sicher jede Verwendung im nationalen Sinne ausgeschlossen; die Mathematik ist ja unabhängig von allen menschlichen Verhältnissen und steht deshalb außerhalb aller Beziehung zum staatlichen Leben, das sich doch nur auf menschliche Verhältnisse bezieht. Das wäre richtig, wenn die Mathematik sich nicht auch auf die menschlichen Verhältnisse anwenden ließe. Gewiß gibt es Zweige in der mathematischen Wissenschaft, bei denen eine solche Verwendung völig ausgeschlossen ist, die vielmehr nur eine tiefere Erkenntnis der ersten Elemente des Seins vermitteln, aber diese Zweige kommen für die Schule weit weniger in Betracht. Die Mathematik, die wir für die Schule brauchen, muß sich aufbauen auf Rechnen und Zeichnen, der arithmetische Teil auf der Rechnung, der geometrische auf der Zeichnung. Zwischen dem gewöhnlichen Rechnen und der Arithmetik besteht nicht ein Gegensatz, wie man oft meint; die wissenschaftliche Mathematik ist in ihrem arithmetischen Teil nur die Fortführung und Verfeinerung der Rechenmethoden. Das Rechnen aber und gerade das mathematisch fortgeführte Rechnen gestattet eine sehr leicht erkennbare Anwendung auf das wirtschaftliche Leben. Beruht doch schon die einfache Bestimmung von Preis, Gewinn und Verlust auf solcher Rechnung, ebenso die Ermittelung des Zinsertrages und des Anwachsens der Kapitalien, die Festsetzung von Versicherungsprämien u. a. m. Fast das ganze wirtschaftliche Leben, das man dem Schüler vor Augen führen will, läßt sich in die Form rechnerischer Aufgaben kleiden. Ebenso aber wie diese Seite, vielfach infolge des übermäßigen Betonens theoretischer Aufgaben und der Auswahl völlig unzweckmäßiger und wirklichkeitsfremder Beispiele für die kaufmännischen und wirtschaftlichen Anwendungen, meistens völlig verkannt wird, ebenso wird auch die Bedeutung des geometrischen Teils der Mathematik für die Entwicklung der Fähigkeit des geometrischen Zeichnens und das damit zusammenhängende Verständnis technischer Zeichnungen häufig unterschätzt. Der Lehrbetrieb unserer Schulen wird sich diesen Aufgaben sicher früher oder später zuwenden müssen. Ihre erzieherische Bedeutung liegt nicht bloß in der Entwicklung einer gewissen Handfertigkeit, sondern vor allen Dingen in der Ausbildung der Fähigkeit, die doch jeder Gebildete besitzen sollte, etwa die Pläne für den Bau eines Hauses, die Zeichnung eines Gerätes oder einer einfachen Maschine richtig zu verstehen, und deshalb wird eine der wichtigsten Seiten in der Erschließung der uns umgebenden Wirklichkeit versäumt, wenn nicht durch die Zeichnung, die in Wahrheit die Sprache der Technik ist, das Verständins für die ersten Elemente der technischen Tätigkeit eröffnet wird.

So aufgefaßt, steht der mathematische Unterricht nicht außerhalb der Wirklichkeit, sondern mitten in ihr. Er soll den Schlüssel zu ihrer völligen Bewältigung liefern, er soll uns die elementarsten Mittel zeigen, durch die es dem Menschen

gelingt, Ordnung in sein Leben zu bringen und die technische Arbeit zu vollenden. Durch diese technische Arbeit schafft er sich Schutz gegen die Unbilden der Natur und zwingt die Naturkräfte zu seinem Dienste. Auch in der Physik wird ja das tiefere Verständnis nur durch das Hineinziehen der mathematischen Berechnungen erschlossen. So wird die Umwandlung der elektrischen Energie nur verständlich auf Grund der Rechnungen, die sich an den großen allgemeinen Lehrsatz von der Erhaltung der Energie und die besonderen Elementargesetze, wie das des Widerstandes im Stromleiter und das der Stromverzweigung, anschließen. Die große Bilanzrechnung der Energie, die wir an alle Naturvorgänge knüpfen, und daneben die Feststellung einer bestimmten Richtung, nach der das Naturgeschehen läuft, bilden die höchste Vollendung und die letzte Erkenntnis, die uns die Naturwissenschaft liefern kann. In ihr muß sie auch auf der Schule ausklingen, und sie wird dann im Leben des Schülers weiter tönen als der Grundton bei aller Betrachtung des ihn umgebenden Geschehens. Sie bedeutet die Einsicht, daß wir mit bestimmten Werten zu rechnen haben, die wir weder zu vermehren noch zu vermindern, sondern nur umzuformen vermögen, und daß eine bestimmte Richtung im Lauf der Natur unvermeidlich ist, der wir uns anpassen und die wir, so gut wir können, zu unserem Vorteil ausnützen müssen.

So ist es keineswegs wahr, daß Mathematik und Naturwissenschaft nicht auch den Zusammenhang mit den Vorgängen in der menschlichen Gesellschaft finden können, schon weil diese Vorgänge sich zum großen Teil auf den Vorgängen in der Natur aufbauen müssen. Man kann, wenn man einen Gegensatz finden will, nur sagen, daß die naturwissenschaftliche Erkenntnis uns den Blick allein für die Gegenwart schärft, dagegen uns völlig gleichgültig macht gegen die geschichtliche Entwicklung. Das ist aber auch nicht buchstäblich wahr, denn die Geologie liefert uns die Vorgeschichte der Erde und auch die Erforschung der in den Diluvial- und Alluvialschichten aufbewahrten ältesten Zeugnisse einer menschlichen Kultur. Sie führt so unmittelbar hinüber zu der geschichtlichen Überlieferung, die dann die besonderen Schicksale des Menschengeschlechts behandelt. Indessen bleibt die ganze Betrachtungsweise in den historischen Fächern doch eine andere, eben weil sie auf die Besonderheit des Einzelereignisses und nicht auf die durchgehenden Regelmäßigkeiten hinzielt. Deshalb sind die geisteswissenschaftlichen Fächer neben den naturwissenschaftlichen zur Heranbildung eines von aller Voreingenommenheit möglichst losgelösten, groß und frei denkenden Menschen unentbehrlich, mögen sie nun der besonderen Schulgattung entsprechend ausgestaltet sein wie sie wollen.

Wir können daher nicht vor die Wahl zwischen Geisteswissenschaft und Naturwissenschaft gestellt werden, wo es sich um die Erziehung unserer Jugend handelt. Wir brauchen sie beide und können daher nicht aus einer heraus Art und Einrichtung des Unterrichts bestimmen. Entscheidend hierfür sind nur die allgemeinen Ziele der Schule und unter diesen muß der Gesichtspunkt der vaterländischen Erziehung eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Rolle spielen. Wir dürfen aber diesen Gedanken nicht so fassen, als ob es sich darum handelte, dem Schüler möglichst oft und eindringlich vom Vaterlande zu sprechen, sondern derart, daß wir es als die Aufgabe ansehen, den Schüler so zu erziehen, wie es für das Wohl des Vaterlandes am besten ist. Dafür ist zunächst notwendig, daß wir den Schüler durch

die Bildung, die er empfängt, nicht den nationalen Aufgaben entfremden, daß wir ihn in enger Fühlung halten mit der Anteilnahme an dem Wohl und Wehe des Vaterlandes. Darüber hinaus aber müssen wir auch suchen, daß wir in ihm die Fähigkeiten zur Entfaltung bringen, die wir als notwendig für den tüchtigen Bürger des Staates erkennen. Erst als letztes reiht sich hieran die eigentliche staatsbürgerliche Belehrung, die Erschließung der Erscheinungsformen des politischen und wirtschaftlichen Lebens, soweit sie dem Schüler zugänglich gemacht werden können. Der Zweck der Schule, dem Schüler eine Allgemeinbildung zu geben, auf der sich seine Fachbildung erst aufbaut, muß dabei die Führung behalten, wir sollen gewiß nichts ablassen von den idealen Forderungen, die wir an diese Allgemeinbildung zu stellen gewohnt und berechtigt sind. Wir können sie trotzdem so leiten, daß sie auch den vaterländischen Aufgaben gerecht wird, ohne unser Schulwesen oder den Geist, der es erfüllt, von Grund aus verwandeln zu müssen. Was dazu am besten helfen kann, ist die Persönlichkeit des Lehrers. Ist dieser selbst von warmer Vaterlandsliebe erfüllt, so braucht man ihm höchstens den Weg anzudeuten, auf dem er die ihm zufallende Aufgabe erfüllen kann, seine Schüler zu guten Deutschen zu erziehen. Die Erfüllung dieser Aufgabe aber ist ihm möglich, welches auch im besonderen das Fach sei, das er vertritt. Der Vertreter der naturwissenschaftlichen Fächer braucht hierin gegen den Lehrer eines historischen Faches nicht zurückzustehen. Alle können zusammenwirken an der großen Aufgabe, die Erziehung durch die Schule so zu gestalten, wie es das Wohl unseres Vaterlandes erfordert.

Braunschweig. Heinrich Timerding.

Über Abgangsprüfungen.

Die mir sehr zusagenden Ausführungen von H. Schröer im Januarheft der Monatschrift S. 32 enthalten einen Satz, zu dem ich mir einige Bemerkungen gestatten möchte. Neues bringen sie nicht; das dürfte bei der Sündflut der Literatur über die Frage mir wenigstens kaum möglich sein; — ich bemerke, daß ich trotz meines Philologentums mit voller Absicht Sündflut schreibe, nicht nur weil ich altfränkisch bin, sondern ich habe so meine Gedanken über das Bezeichnende des Namens. Und doch vergeude auch ich Druckerschwärze, ohne Reformvorschläge, ja ohne Neues zu bringen. Aber zur Tat ist mein Vorschlag noch nicht geworden, und so lohnt es, ihn an entscheidender Stelle noch einmal zu tun.

Der Bedenken weckende Satz lautet: „In der mündlichen Prüfung steht die Sache nicht besser. Ein Jüngling, der stets treu seine Pflicht getan, auch zur Genüge befähigt erscheint, fällt wider Erwarten im Examen durch."

Von dem armen, genügend befähigten, treuen Jungen habe ich schon manches gelesen, noch mehr erzählen hören, wahre Schauermären. Leider, leider, es fehlt mir der Glaube, denn jedesmal wenn ich Unglücksphilologe nun Quellenstudien machte, dann war das Bild ganz anders. Dabei mache ich nun auch schon über 20 Jahre die Reifeprüfung als Lehrer, Zuschauer oder Prüfer mit, und in dieser

Zeit habe ich das Unheil noch nie gesehen. Wissen möchte ich aber, ob meine Zweifel berechtigt sind, und wenn sie es sein sollten, so möchte ich den armen Jungen endlich aus der Debatte verschwinden lassen: auch ein kleines verschwindendes Schreckbild wäre in dieser großen Frage von Nutzen. Und ich glaube, man kann der Sache recht gut beikommen.

Zunächst meine Zweifel. Die Entscheidung über die Reife fällt doch nicht nur nach der mündlichen Prüfung. Die gewichtige Grundlage ist doch die Vorzensur, und sie wird um so gewichtiger, weil sie auf Grund der in der Prima dem Schüler erteilten Zeugnisse festzustellen ist. Sie kann also einen Irrtum über den Entwicklungsgang und die Reife des Schülers nicht zulassen. Ich habe nun gefunden, daß genügend begabte Schüler, die stets treu ihre Pflicht getan haben, die also, denn das kann es nur heißen, in Prima wirklich genügt haben und auf Grund dieser Leistungen in der Vorzensur als „zweifellos reif" bezeichnet sind, in der schriftlichen oder mündlichen Prüfung in dem einen oder andern Fach Unglück haben können, aber nie so, daß der Gesamteindruck die Reife in Frage gestellt hätte. Die Zusammenstellung der drei Zensurenreihen (Vorzensur, schriftliche, mündliche Prüfung) und der Gesamteindruck der mündlichen Prüfung gaben immer das richtige Bild.

Etwas ganz andres liegt auch hier vor: Schröer geht von einem Fall aus, wo ein in seinem sitzen gebliebenen Söhnchen tödlich gekränkter Vater den Beruf zum Menschheitsretter in sich entdeckt und nun mit den berühmten Superlativen gegen Schule und Staat Sturm läuft: kein Engländer kann über Preußens Militärbarbarentum grimmiger sich entrüsten wie dieser Vater über die Schulbarbaren. Daß der Angriff auf die ungerecht versetzende Schule einen Platz in der Presse gefunden hat, ist selbstverständlich. Die Tageszeitung habe ich wenigstens noch nicht zu sehen bekommen, in der ein Vater der Schule gedankt hätte für Nachsicht bei des Sohnes Versetzung; noch weniger habe ich von einem Vater gehört, der in einer Tageszeitung der Schule Vorwürfe gemacht hätte, weil Nachsicht bei der Versetzung dest Sohnes diesem in der nächsten Klasse das Fortkommen unmöglich gemacht hätte. Und doch — soweit meine Schulkenntnis reicht — kann man den Lehrern häufiger den Vorwurf machen, daß sie beim Versetzen zu nachsichtig sind. Zwar die treuen und genügend begabten Schüler, die machen keine Sorge: die gehen ihren Weg. Aber da sind treue Schüler, die nicht genügend begabt sind, und genügend begabte, mit deren Treue es hapert: vor der Versetzung haben sie beide so ungefähr Notreife erlangt. Da ist es denn immer wieder so: der Treue des einen möchte der Lehrer Lohn gönnen, und das Können des andern läßt ihn immer wieder hoffen. So nimmt man Schwache mit, eine Last für die nächste Klasse. Und so bleibt es bis in die Prima, ja bis zum Abiturium: aus dieser Gruppe mag dann hin und wieder ein Opfer fallen. Es sind eben die, die man mit „nicht zweifellos reif" bezeichnet oder doch bezeichnen müßte. Solcher Fälle kenne auch ich einige wenige.

Soweit die Theorie, und nun der praktische Vorschlag. Wenn des Krieges Waffen ruhen werden, dann wird — wie Vorboten deuten — der Schulstreit wieder lebhaftere Formen annehmen. Gemeinhin reißt die Kampflust dann alle alten Fragen auf, und so werden Versetzungen und Reifeprüfung ihr Teil sicher

auch zu tragen haben. Dann scheint mir an der Zeit, eine statistische Aufnahme zu machen. Wissen möchte ich nämlich dreierlei:

1. Wieviel Prozent der zum Examen zugelassenen Schüler fallen überhaupt auf Grund der mündlichen Prüfung durch?
2. Wieviel von diesen sind in der Vorzensur als „zweifellos reif" bezeichnet?
3. Wie sieht bei diesen die Liste der Zensuren der Prima aus? Wohlgemerkt mit allen Zusätzen, Minuszeichen, Scheidungen in Fachteilen, nicht bloß mit deren wohllautendem Schlußurteil.

Was ich von der Statistik erwarte, habe ich gesagt. Aber als getreuer Anhänger der Wilhelm Raabeschen Lebensweisheit bin ich mir bewußt, daß auch diese nur auf dem schmalen Grunde des Einzelerlebens ruhende Ansicht ein Stück der täglichen Selbsttäuschung sein kann. Mag die Statistik ausfallen, wie sie will, jedenfalls werden wir dann nicht mehr mit Schatten fechten, sondern klar sehen.

Salzwedel. M. Adler.

Zum Andenken Wilhelm Ehrenthals, des Herausgebers des „Kutschkeliedes auf der Seelenwanderung".

Ergänzend möchte ich zu meinem Aufsatz S. 552 ff im vorigen Jahrgang dieser Monatschrift noch dem Herausgeber einige Worte widmen, denn er ist ein schönes Beispiel gründlicher philologischer Bildung und dauernden, lebhaftesten Interesses eines Nichtphilologen für unsere alten Klassiker. Manche Notizen über ihn verdanke ich seinem Sohn, dem Direktor des Domgymnasiums zu Halberstadt. Er war zur Zeit des Krieges von 1870 Regierungsrat in Marienwerder und verfaßte damals die griechische Übersetzung des Kutschkeliedes. Die fiel ihm leicht, denn er ist auch der Verfasser der Homerübersetzung, von der die Odyssee schon 1865 in der „Bibliothek ausländischer Klassiker in deutscher Übertragung" im Verlage des Bibliographischen Instituts zu Hildburghausen erschienen war, der dann 1878 die Ilias nachfolgte. Er hat die Übersetzung von Voß und die Versuche anderer, auf dem Grunde, den jener gelegt hat, weiterzubauen, sorgfältig geprüft, auch die Bücher, aus denen er Winke und Belehrungen über die Übersetzungskunst und die poetischen Formen gewinnen konnte, dankbar benutzt. Schon bei der Abfassung der Odysseeübersetzung hatte er die Befriedigung, daß August Böckh nach mitgeteilten Proben seiner Arbeit dieselbe billigte und darin einen Fortschritt anerkannte, und Gruppe und Viehoff haben ihm durch mündliche Ratschläge freundlich beigestanden. Sieben Jahre hat er den größten Teil seiner Mußestunden der Übersetzung der Odyssee gewidmet, in den nächsten dreizehn Jahren reifte dann die Übersetzung der Ilias, und nachdem auch die Odyssee nochmals von ihm durchgesehen und verbessert worden war, konnte er 1878 den vollständigen deutschen Homer vorlegen, ein Werk, an dem er, wie er sagt, während eines zwanzigjährigen Zeitraumes eine nie versiegende Quelle der Erhebung und des höchsten Genusses gehabt hatte. Emanuel Geibel

hatte mit lebendiger Teilnahme Proben aus der Ilias geprüft, mit eigenen Verbesserungsvorschlägen versehen und E. dadurch für die letzte Überarbeitung des ganzen Werkes sehr dankenswerte Winke gegeben. So ist eine Übersetzung entstanden, die genußreich zu lesen ist und ihre entschiedenen Vorzüge vor der Vossischen Übertragung und denen seiner Nachfolger hat. In einen näheren Vergleich mit diesen kann ich hier natürlich nicht eintreten, auch nicht durch Proben jene Behauptung erhärten. Aber von Ludwig Friedländer wurde Ehrenthals Übersetzung s. Z. als die beste gerühmt. Doch was ich hier besonders hervorheben möchte: es ist das Werk eines Nichtphilologen, eines Juristen und Verwaltungsbeamten, dessen Name wegen seiner Verdienste um die Landschaft in Marienwerder noch fortlebt und der zuletzt als Verwaltungsgerichtsdirektor in Liegnitz tätig war (†1895), und der sich daneben mit so unendlicher Liebe und tiefem Verständnis in die Poesie und Sprache Homers eingelebt hatte.

Sein glücklicher Humor aber, der uns aus seinem „Kutschkelied auf der Seelenwanderung" so ansprechend entgegentrat, zeigt sich auch noch in zwei kleinen humoristischen, im epischen Versmaß abgefaßten Dichtungen „Deichbeschauliche Epistel an der Weichsel" (2. Aufl. 1880) und „Odysseus bei den Rescriptophagen, neu aufgefundenes Bruchstück eines Gesanges der Odyssee" (2. Aufl. 1899), beide bei Kanter in Marienwerder erschienen.

Kassel. Fr. Heußner.

II. Programmabhandlungen.

Uber Lehrpläne und Schulreform. Varia XII.

1. Ausführlicher Lehrplan des Königlichen Bugenhagen-Gymnasiums zu Treptow a. R. Nach den Beratungen des Lehrerkollegiums aufgestellt vom Direktor Prof. Dr. Paul von Boltenstern. Progr.-No. 219 B. 4°. 27 S.

2. Verteilung des Lesestoffes in den Fremdsprachen und der Mathematik am Reformgymnasium und Realgymnasium. Königl. Gymnasium mit Realgymnasium zu Mülheim (Ruhr). Progr.-No. 641. 4°. 8 S.

3. Ordnung und Lehrart der Lateinischen Hauptschule in den Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. Zweites Heft: Der Religionsunterricht. Progr.-No. 339. kl. 8. 42 S.

4. **E. Kubisty,** Prof. (†), Der Lehrgang der Chemie in Untersekunda. Königl. evang. Gymnasium zu Ratibor. Progr.-No. 295. 4°. 34 S.

5. **A. Müller,** Wahlfreier Latein-Unterricht an Oberrealschulen. Oberrealschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg. Progr.-No. 1041. 8°. 38 S.

Die Treptower Lehrpläne schließen sich unter Berücksichtigung der eingeführten Lehrbücher eng an die amtlichen Lehrpläne an, die sie durch Aufzählung der zum Auswendiglernen bestimmten Kirchenlieder und deutschen Gedichte ergänzen. Der Plan der fremdsprachlichen Lektüre wird genau festgestellt. Neben den amtlichen Lehrplänen sind eine Reihe neuerer Erlasse des Unterrichtsministeriums berücksichtigt, so die über Pflege einer guten Handschrift, über Zeichnungen von heimischen Kunst- und Baudenkmälern, über Schundliteratur, über Bürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung. Die Vorschriften über die schriftlichen Arbeiten sind den Bestimmungen des bekannten Extemporaleerlasses angepaßt.

Sehr dankenswert ist die Mülheimer Veröffentlichung, die besonders Reformanstalten willkommen sein wird. Für die Behandlung der Fremdsprachen an solchen Anstalten sind bekanntlich besondere Lehrpläne nicht ausgegeben, so daß es interessant ist zu erfahren, wie die Mülheimer Reformschule sich ihren Lehrplan zurechtgestellt hat. Während für Latein, Französisch, Englisch und Mathematik die Lehraufgaben der einzelnen Klassen im Anschluß an die eingeführten Lehrbücher kurz behandelt werden, sind für den griechischen Anfangsunterricht

zwei Lehrmethoden, eine auf sprachwissenschaftlicher Grundlage beruhende Reformmethode, die mit dem Übersetzen von Xenophons Anabasis beginnt und die neue Sprache zunächst nur durch Hören und Sprechen lehrt, und eine zweite mehr im Anschluß an die alte Methode mit Lehrbuch, ausführlicher mitgeteilt. Ich gebe unbedenklich zu, daß die erstere Methode manche Vorzüge besitzt und ein wissenschaftlich und methodisch gleich tüchtiger Lehrer mit ihr Erfolge zu erringen vermag, muß aber nach meinen Erfahrungen der zweiten Methode auch für Reformanstalten den Vorzug geben.

Recht wertvoll ist wiederum die Veröffentlichung der Hallenser Latina. Sie behandelt in einem allgemeinen Teil die Schulbücher und die Lehrart des Religionsunterrichts, in einem besonderen Teil die Lehraufgaben der einzelnen Klassen mit Aufzählung der auswendig zu lernenden Sprüche und Lieder. Getreu der als Motto vorangestellten Mahnung A. H. Franckes: „doch solt du billich allezeit viele gute Sprüchlein der heiligen Schrifft im Vorrath haben, und gleichsam einen Schatz davon sammeln, damit es dir niemahls fehle, wenn du der eines bedarffst", hat man den Memorierstoff der unteren und mittleren Klassen recht reichlich bemessen, doch kann man die getroffene Auswahl nur billigen. Weniger Beifall wird es finden, daß in der Osterquinta dem Pfingstfeste zuliebe die Behandlung des zweiten Hauptstückes mit dem dritten, in der Michaelisquinta des Weihnachtsfestes wegen mit dem zweiten Artikel beginnt. Die methodischen Bemerkungen über Lehrart, Benutzung der Lehrbücher und Verwendung der theologischen Hilfswissenschaften verdienen allgemeine Beachtung.

Den Lehrgang der Chemie in der Untersekunda eines Gymnasiums behandelt in anschaulicher und ansprechender Form der noch vor der Veröffentlichung seines Aufsatzes verstorbene Prof. Kubisty vom Gymnasium in Ratibor. Die sorgfältige Arbeit ist das Ergebnis einer langen und reichen Erfahrung und wohl wert, auch andern Anstalten als Vorlage für die Aufstellung eines Planes zur Einführung in die Chemie zu dienen.

A. Müllers Bericht über wahlfreien Lateinunterricht an Oberrealschulen wird allen Amtsgenossen, die diesen schwierigen Unterricht zu erteilen haben, willkommen sein. Er schildert seine persönlichen Erfahrungen, die er während eines dreijährigen Unterrichtsbetriebes gewonnen hat, als recht günstige, freilich stellt er auch an die Arbeitskraft und Arbeitsfreudigkeit seiner Schüler sehr hohe Anforderungen, wie man sie nicht überall zu stellen in der Lage ist. Sehr praktisch scheint mir die Scheidung der Schüler zu Beginn des zweiten Unterrichtsjahres in zwei Gruppen: die erste, deren Mitglieder zu einem praktischen Berufe oder zu medizinischen, technischen, mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien überzugehen beabsichtigen, erstrebt als Lehrziel im Latein die Reife für die Obersekunda eines Realgymnasiums, während die zweite, die sich geisteswissenschaftlichen Fächern zuwenden will, erheblich weiter gefördert wird und mindestens die Primareife des Realgymnasiums zu erreichen sucht. Wenn bei einem dreijährigen Kursus mit nur zwei Wochenstunden ein so hohes Ziel erreicht werden soll, muß bei der Auswahl der Schüler m. E. sehr scharf vorgegangen werden, so daß die Vergünstigung dieses Unterrichtes wohl nur wenigen Schülern zugute kommen wird. Müller hält daher mit Recht eine Erhöhung der Stundenzahl,

wenigstens vom Beginn der Lektüre ab, für notwendig. Eine Reihe von treffenden Bemerkungen über Lehrbücher und Schriftstellerausgaben erhöhen den Wert der Arbeit, die von der großen Begeisterung und Liebe des Verfassers für seinen Unterricht zeugt.

6. **R. Saar,** „Jungdeutschland" auf unseren höheren Schulen. Programm des Königl. Marienstifts-Gymnasium zu Stettin. Progr.-No. 215. 4°. 23 S.

7. **A. Hoffmann,** Zeitgeist, Erziehung und höhere Schule. Auch eine Gabe zur hundertjährigen Wiederkehr der Befreiungskriege. Realschule zu Oschersleben. Progr.-No. 383. 8°. 80 S.

8. **W. Harring,** Charakter und Schule. Königl. Realgymnasium zu Nordhausen. Progr.-No. 369. 8°. 59 S.

9. **B. Bach,** Wie und unter welchen Bedingungen kann der Lehrer als solcher innerhalb der höheren Schule erziehend wirken? Gymnasium zu Weimar. Progr.-No. 966. 4°. 10 S.

10. **H. U. Weber,** Meine Klasse und ich außerhalb der Schule. Oberrealschule vor dem Holstentore zu Hamburg. Progr.-No. 1040. 8°. 36 S.

11. **R. Braun,** Über die Wahrhaftigkeit als Ziel der Erziehung. Städtische Realschule zu Schwerin a. W. Progr.-No. 256. 8°. 34 S.

12. **H. Hoffmann,** Alkohol und Erziehung. Königl. kathol. St. Matthias-Gymnasium zu Breslau. Progr.-No. 264. 4°. 24 S.

13. **P. Lorentz,** Das Gymnasium in seiner Vorarbeit für Weltkenntnis und Weltanschauung. Königl. Gymnasium zu Spandau. Progr.-No. 106. 8°. 19 S.

14. **Miller,** Die Bewegung für Schulen des Reformsystems in Württemberg. Reformgymnasium zu Stuttgart. Progr.-No. 861. 4°. 9 S.

Saars Arbeit will nachweisen, daß die neuzeitliche Jungdeutschlandbewegung auch für unsere höheren Schulen von großer Bedeutung ist. Er behandelt in einem historischen Rückblick die Vorgeschichte der Bewegung und sodann die für die höhere Schule in Betracht kommenden Jugendvereinigungen — Pfadfinder, Jugendwehr, Wandervogel — nach ihrer Eigenart, ihrer Entwicklung und ihrem augenblicklichen Stande, um im letzten Teile klarzulegen, durch wen und unter welchen Gesichtspunkten ihre Förderung und Nutzbarmachung auf den höheren Schulen anzustreben ist. Die genannten Jugendvereinigungen werden gut charakterisiert, ihre Licht- und Schattenseiten treffend gegeneinander abgewogen. Den eigentlichen Jungdeutschlandbund freilich, der doch mit diesen Vereinigungen nicht ohne weiteres identisch ist, sondern dazu berufen scheint, alle Einzelbestrebungen zu zentralisieren und zu umfassen, sähe man gern ausführlicher behandelt.

A. Hoffmanns „Gabe zur hundertjährigen Wiederkehr der Befreiungskriege" verdient ernsteste Beachtung in weitesten Kreisen. Hoffmann will die Bewegung von 1813 für einen volkserzieherischen Zweck nutzbar machen: der drohenden Gefahr eines ideellen Niederganges unseres Volkes zu begegenen durch Wiederbelebung und -erweckung der idealen Kräfte, die vor 100 Jahren Deutschland von schmachvoller Fremdherrschaft befreiten. Er zieht schonungslos den

Schleier von manchen Gebrechen, an denen unser Volksleben krankte, und erwartet Heilung nur von einer Stärkung des sittlichen Bewußtseins, des Pflichtgefühls, und der Entwicklung eines lebhaften Naturgefühls. In den Dienst dieses Ideals will Hoffmann vor allem auch unsere höhere Schule, die doch die künftigen geistigen Führer unseres Volkes heranbildet, gestellt sehen und verlangt, daß sie, die jetzt mit Lehrstoff überladen ist, von dem Vielerlei an Kenntnissen und Fertigkeiten entlastet und wieder in den Stand gesetzt werde, auf die sittliche Bildung ihrer Schüler kräftig einzuwirken. Wird man bis hierher den Ausführungen des Verfassers, wenn er auch oft recht schwarz, ja zu schwarz malt, im allgemeinen beistimmen, so werden ihm auf dem Wege, auf dem er sein Ziel erreichen will, nicht allzuviele folgen, ja manche seiner Forderungen, wie z. B. die der Abschaffung der deutschen Schrift, werden vielfach schroffe Ablehnung erfahren. Auch sein Neuaufbau des Systems unserer höheren Schulen [A. gemeinsamer Unterbau (Mittelschule) bis Quarta mit Französisch, B. die Lateinschule (mit Latein und Französisch) und die Realschule (Französisch), beide bis Untersekunda; C. die Oberstufe (Gymnasium), vierfach geteilt in ein humanistisches (Latein und Griechisch), neusprachliches (Französisch und Englisch), naturwissenschaftliches (ohne Fremdsprache) und technisches (ohne Mathematik, Physik, Chemie) Gymnasium] wird nur wenig Freunde finden. Trotz dieser Ausstellungen sei die Schrift wegen ihrer Fülle von Anregungen der Beachtung dringend empfohlen!

Mit Hoffmanns ernst zu nehmender Schrift berührt sich vielfach Harrings Abhandlung über Charakter und Schule. Aber im Gegensatz zu Hoffmann erblickt Harring in der intellektuellen Ausbildung der Schüler die oberste Aufgabe unserer höheren Lehranstalten. „Die Hauptsache wird es auch für die Zukunft bleiben müssen, den Schülern eine tüchtige Geistesbildung zu übermitteln. Daneben wollen wir die Charakterbildung nicht vernachlässigen, aber sie vor allem in der intellektuellen Bildung suchen. Das Ziel der Charakterbildung hängt aufs engste zusammen mit dem Ziele der Geistesbildung; es unter zu starker Betonung über dieses stellen zu wollen, wäre verfehlt, aber ein schätzenswerter Vorteil, es noch enger, als es bisher geschehen ist, an dasselbe anzuschließen.“ Wesen und Entstehung des Charakters werden im ersten Teil, die Erziehung des Charakters durch die Schule im zweiten Teile behandelt. Mit Recht betont Hoffmann, daß ohne große Reformen schon die heutige Schulverfassung die Möglichkeit der Charakterbildung in hohem Maße bietet, wofern die ethischen Kräfte, die in den einzelnen Unterrichtsstoffen liegen, genügend gepflegt werden und die „Tendenz unserer Zeit der Sentimentalität und Gesundheitsfexerei“ gründlich beseitigt wird. Die gesunden und maßvollen Forderungen, die der Verfasser im Interesse unserer Schulen und Schüler erhebt, sähe man gern überall verwirklicht.

Wenn auch nicht auf der Höhe der beiden letztgenannten Schriften, die auch von einer umfassenden Belesenheit ihrer Verfasser in der einschlägigen philosophischen und pädagogischen Literatur zeugen, verdient Bachs Arbeit dennoch Beachtung. Bach will von dem erzieherischen Einfluß des Unterrichts, von den Einwirkungen der Schule als solcher usw. ganz absehen und sich auf das beschränken, was der Lehrer als solcher zur Erziehung der Schüler beitragen kann, und unter welchen Bedingungen er das zu tun vermag. Er unterscheidet zwei

Kräfte, die auf die Seele des Schülers einwirken: den Willen des Erziehers und die vorbildliche Persönlichkeit des Lehrers, und zwei Bedingungen, unter denen die Einwirkung des Erziehers und Lehrers Aussicht auf Erfolg hat: 1. daß zwischen Lehrer und Schüler ein inneres Verhältnis, das Gefühl der Zusammengehörigkeit, besteht, und 2. daß der Lehrer die Schülerindividuen nach Möglichkeit kennt und sie ihrer Individualität nach behandelt. Neue Gedanken bringt die Arbeit, die wohl in erster Linie für Elternkreise berechnet ist, nicht.

In liebenswürdiger Weise plaudert H. U. Weber von seinem Verkehr mit seiner Klasse außerhalb der Schule, von gemeinsamen Spielen und Wanderungen, von Schülerabenden und einem interessanten Versuch, durch Pachtung eines Stück Landes, das die Jungen bearbeiten mußten, die Schüler zur Natur zurückzuführen und ihnen Liebe zur Heimatscholle einzuflößen. Ich möchte wünschen, daß es recht viele Lehrer gäbe, die sich ihrer Jungen außerhalb der Schule mit solcher Liebe, Hingabe und Entsagung widmeten, wie Weber es getan hat. Seine Kritik des Jungdeutschlandbundes jedoch ist unzutreffend und ungerecht: nur ein Fernstehender kann in dieser machtvollen Bewegung eine Spielerei und bloße Nachahmung englischer Einrichtungen sehen.

Brauns Ausführungen über die Wahrhaftigkeit als Ziel der Erziehung sind getragen von dem starken Verantwortlichkeitsgefühl des Erziehers dem zu Erziehenden gegenüber und einem hohen sittlichen Ernst. Er erkennt weder Pflicht- noch Not-, weder Höflichkeits- noch Scherzlügen an und verlangt strengste Wahrheit an jedem Orte und in jeder Lebenslage. „Die Grundbedingung der Erziehung ist Wahrhaftigkeit, das Ziel der Erziehung Wahrhaftigkeit, das Mittel der Erziehung Wahrhaftigkeit“ — in diesem Satze gipfeln seine Ausführungen, in denen er vor allem den Eltern als den berufensten Erziehern, aber auch der Schule manch herbe Wahrheit, aber doch Wahrheit, zu sagen weiß.

Die Zusammenhänge zwischen Alkohol und Erziehung beleuchtet H. Hoffmann in seiner verdienstvollen Schrift. Er fordert aus hygienischen, pädagogischen und ethischen Erwägungen eine völlig alkoholfreie Erziehung der Jugend bis zum Abschluß der Entwicklung, also etwa bis zu 20 Jahren, und gibt beachtenswerte Winke, wie die Schule auf das Elternhaus aufklärend einwirken kann, sodann aber auch selbst eine großzügige Abstinenzpädagogik neben der Abstinenzpropaganda treiben muß. Von allen Übertreibungen, wie man sie häufig in ähnlichen Schriften findet, hält sich die Arbeit in glücklichster Weise fern.

Das Spandauer Gymnasium veröffentlicht die Antrittsrede seines Direktors Lorentz in der erweiterten und mit Anmerkungen versehenen Form auf Grund des Vortrages, der in der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft im Winter 1912 gehalten wurde und auch im Januarheft 1913 des Pädagog. Archivs erschienen ist. Lorentz geht aus von den schweren Gefahren, die unserer Kultur durch Verarmung und Verkümmerung der Allgemeinbildung bei frühzeitigem Beharren in einseitiger Fach- und Halbbildung erwachsen, und fordert vom Gymnasium, daß es mit der Einführung in die Weltkenntnis auch die Fähigkeit für künftige Weltanschauung mit entwickele. Für diese Aufgabe stellt er eine Reihe von leitenden Gesichtspunkten auf, die nicht nur für das Gymnasium, sondern mehr oder weniger für alle höheren Schulen von Bedeutung sind und allgemeine Beachtung verdienen.

Miller gibt eine Übersicht über die Bewegung für Reformschulen in Württemberg, das sich bekanntlich infolge des eigentümlichen Charakters seiner höheren Lehranstalten dem Reformsystem lange verschlossen hat, dem humanistischen Reformgymnasium noch heute ablehnend gegenübersteht und nur Reformrealgymnasien zuläßt. Die erste Vollanstalt des Reformsystems ist erst 1911 in Stuttgart begründet, von Nichtvollanstalten waren zwei im Jahre 1910 vorausgegangen. Der Lehrplan entspricht im allgemeinen dem Frankfurter, die Unterschiede sind von keiner großen Bedeutung. Erreicht werden sollen die Lehrziele des alten Realgymnasiums; nur in der Mathematik werden in den Oberklassen die Anforderungen dem Latein zuliebe etwas beschränkt, dafür ist im Französischen das Ziel der Oberrealschule in Aussicht genommen. Erwähnenswert ist, daß man in Klasse IX (Oberprima), wie in allen Gattungen der höheren Lehranstalten des Landes, so auch am Reformrealgymnasium zwei Stunden für Einführung in die Philosophie übrig behalten hat.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Neue philosophie-geschichtliche Werke.

Wer in den letzten Jahrzehnten auf deutschen Hochschulen Geschichte der Philosophie studiert hat, kennt — wenn nicht anders, so doch wenigstens von Hörensagen — „den Ueberweg". Obwohl ein halbes Jahrhundert seit dem ersten Erscheinen von Friedrich Ueberwegs „Grundriß der Geschichte der Philosophie" verflossen, obwohl der Verfasser, ein Sohn des bergischen Landes und damals Bonner Privatdozent, bereits wenige Jahre später als Professor in Königsberg gestorben ist, hat sich sein Werk in der Gunst des Publikums behauptet, des lernenden wie des lehrenden. Und zwar mit Recht. Durch seine Eigenart, die Verbindung von klarer, kurzgefaßter Hervorhebung des Wichtigsten im großgedruckten Haupttext mit den, bei jeder neuen Auflage umfassender gewordenen, Ausführungen sachlicher und bibliographischer Art — nicht zu vergessen die zahlreich eingestreuten Zitate aus den Schriften der behandelten Philosophen selbst, die dem Leser die Bildung eines eigenen Urteils ermöglichen sollen — ist es zu einem beinahe unentbehrlichen Handbuch für den auf philosophiegeschichtlichem Gebiete wirklich Arbeitenden geworden. Wer nach geistvoller oder auch nur persönliche Farbe tragender Darstellung begehrt, wird allerdings seine Befriedigung nicht finden. Der Grundriß will nichts anderes als ein trocken-sachliches, zuverlässiges Hand- und Nachschlagebuch sein. Nur so war auch, nachdem Ueberweg selbst noch die drei ersten Auflagen erlebt hatte, nach seinem Tode (1871) eine Fortführung durch andere Federn möglich. Nachdem die vierte Auflage von Oberbibliothekar Dr. Reicke (Königsberg) besorgt war, hat der Leipziger Philosophie-Professor Heinze die fünfte bis neunte Auflage (1876—1906) herausgegeben. Aber nicht nur mußte er 1907 aus Altersrücksichten von der Redaktion zurücktreten, sondern die Arbeit war, eigentlich schon länger, über die Schultern eines einzelnen Mannes hinausgewachsen. Die Mittler'sche Verlagsbuchhandlung hat denn auch den richtigen Entschluß aus dieser Sachlage gezogen und von der 10. Auflage ab die Arbeit auf verschiedene Gelehrte verteilt, was zugleich den Vorteil bot, daß jetzt auch die gleichzeitige oder doch fast gleichzeitige Neuausgabe mehrerer Bände in Angriff genommen werden kann. Nachdem die Neubearbeitung des ersten Bandes (Philosophie des Altertums) durch den Altphilologen Karl Praechter (Halle) bereits 1909 ihren Abschluß gefunden hatte, liegen jetzt Band II

(Mittelalter)*) und III (Neuzeit bis 1800)**) in neuer, zehnter bzw. elfter, Auflage vor.

Der Verlag hat einen guten Griff getan, indem er Matthias Baumgartner, dem Inhaber der katholischen Philosophie-Professur in Breslau, die Neubearbeitung des zweiten Bandes anvertraute. Sie hätte wohl kaum einen geeigneteren Mann für diese Arbeit unter den katholischen Nichttheologen finden können; denn Baumgartner ist seit langen Jahren als vorzüglicher Kenner der Scholastik bekannt und hatte schon für die achte Auflage des zweiten Bandes (1898) eine Anzahl Paragraphen bearbeitet, sodaß er mit dem ganzen Stilcharakter des Grundrisses von vornherein vertraut war. Der Fleiß, mit dem er das schier unübersehbare Material zusammengetragen hat, ist wahrhaft staunenerregend. So sind denn aus den 276 Seiten der fünften und den 403 Seiten der vorigen (neunten) Auflage jetzt nicht weniger als 924 geworden!

Davon fallen volle 266 auf die Bibliographie, die nunmehr nach dem Vorgang von Praechters Neuausgabe des ersten Bandes, in einen besonderen Anhang mit selbständiger Seitenzählung verwiesen ist. Ob nicht hier des Guten doch etwas zu viel getan ist, wenn z. B. über Thomas von Aquin, allerdings den gefeierten Hauptheiden der Scholastik, zwölf enggedruckte Seiten voll Büchertitel geboten werden? Der Verfasser selber scheint es zu fühlen, wenn er im Vorwort von der „nicht selten schwer übersehbaren und eintönigen Masse der literarischen Erscheinungen" spricht. Ein Handbuch soll doch schließlich keinen Bibliotheks-Katalog ersetzen. Anderseits freilich wird manchem von den Hauptsitzen der Wissenschaft entfernten Leser solcher Reichtum vielleicht willkommen sein. Eine Verschlechterung aber, um deren Ausmerzung für künftige Auflagen wir den Verlag ersuchen möchten, ist jedenfalls in der Neuauflage dieses und auch des dritten Bandes eingetreten: die hervorragenderen literarischen Erscheinungen sind nicht mehr, wie früher, durch größeren Druck hervorgehoben, sodaß namentlich der Anfänger einer ihn verwirrenden Menge bibliographischen, dazu meist nur chronologisch geordneten Materials hilflos gegenübersteht. Wir gestehen bereitwillig zu, daß es nicht ganz leicht ist, eine solche Auswahl zu treffen und eine gewisse Subjektivität nie ganz zu vermeiden sein wird. Aber über gewisse bedeutsamere Werke wird sich doch meist eine sachliche Übereinstimmung erzielen lassen; die Nachteile des jetzigen Verfahrens erscheinen uns jedenfalls größer. Schade ist, daß die Literatur der letzten $1^1/_2$ bis 2 Jahre „nicht mehr Berücksichtigung finden konnte". Weshalb nicht? Kleine Versehen oder Ungenauigkeiten, wie wenn z. B. gleich auf der ersten Seite des Anhangs Windelbands „Lehrbuch der Geschichte der Philosophie" nicht mit dem richtigen Titel und nicht in der neuesten Auflage

*) Friedrich Ueberwegs Grundriß der Geschichte des Philosophie. Zweiter Teil: Die mittlere oder die patristische und scholastische Zeit. Zehnte, vollständig neu bearbeitete und stark vermehrte, mit einem Philosophen- und Literatoren-Register versehene Auflage, herausgegeben von Dr. Matthias Baumgartner, ord. Professor der Philosophie an der Universität Breslau. Berlin 1915, E. S. Mittler u. Sohn. XVII und 658 S. + 266 Anhangsseiten. Geh. 15 M., geb. 17,50 M.

**) Dasselbe. Dritter Teil: Die Neuzeit bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts. Elfte usw. Auflage. Vollständig neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. Max Frischeisen-Köhler, Privatdozent an der Universität Berlin. Berlin 1914, E. S. Mittler u. Sohn. XI und 439 + 144 S. Geh. 10 M., geb. 11,75 M.

(6. Aufl. 1912) angeführt wird, sind bei so massenhaftem Material verzeihlich, außerdem, soviel wir bei Stichproben wahrnehmen konnten, selten. Es widersteht uns zudem, bei einer so sorgfältig neun Jahre lang ausgearbeiteten Zusammenstellung an Kleinigkeiten zu mäkeln.

Die Hauptsache ist und bleibt natürlich der T e x t. Hier ist die frühere Darstellung zwar nach Möglichkeit geschont worden, hat aber, wie sich schon aus den oben mitgeteilten Seitenzahlen ergibt, eine so umfassende Erweiterung erfahren, daß ein fast völlig neues Buch entstanden ist. Vor allem auf dem besonderen Arbeitsfeld Baumgartners, der Scholastik, ist eine vollständige Umarbeitung und Neugestaltung eingetreten. Es galt, um mit seinen eigenen Worten (S. VIII f.) zu reden, „von der karolingischen Renaissance angefangen bis zu dem für die neuzeitliche Entwicklung philosophisch wie naturwissenschaftlich und mathematisch hochwichtigen 14. Jahrhundert herab die einzelnen Persönlichkeiten und ihre literarischen Leistungen zu kennzeichnen, die von ihnen ausgehenden Strömungen und Schulen abzugrenzen, sie in ihrer eigenen Individualität herauszuarbeiten und zu charakterisieren, auf ihre Quellen, Methoden, Literaturformen, Ziele und Ideale zu untersuchen und den Anteil an den Problemen, Kämpfen und Aufgaben ihrer Zeit zu bestimmen". Das mittelalterliche Philosophieren sei keineswegs so „uniform", wie man vielfach annehme, und enthalte vielfach bereits moderne Keime und Ansätze.

Eine solche Fülle von Einzelheiten, wie sie Baumgartner aus dem von ihm bearbeiteten, beinahe anderthalbtausendjährigen Zeitraum bringt, konnte in der Tat nur ein Gelehrter geben, der sich in jahrzehntelangem Studium mit diesen Dingen beschäftigt hat. Selbst einem protestantischen Theologen (Harnack und einige wenige ausgenommen), jedenfalls aber einem nichtkatholischen Philosophen wäre eine derartige Vertiefung in die begriffspaltenden Lehren der Scholastik unmöglich gewesen. Trotzdem natürlich die katholisch-theologische Literatur (mit Recht) stärker als früher herangezogen ist, erinnern wir uns nicht, irgendwelche Zeichen bewußter Parteilichkeit bemerkt zu haben. Der Verfasser hat sich vielmehr überall bemüht, dem Geiste Ueberwegs entsprechend, strenge Sachlichkeit und Objektivität zu wahren, auch einer bei dieser Gelehrsamkeit doppelt anerkennenswerten Klarheit und Allgemeinverständlichkeit der Darstellungsweise sich befleißigt; hoffentlich wird er bei einer Neuauflage auch die Bearbeitung des Schlußparagraphen über die deutsche Mystik des 14. und 15. Jahrhunderts, den man aus Pietät dem alten Bearbeiter (A. Lasson) noch gelassen hat, selbst übernehmen. Wir vermögen zwar Baumgartners Gesamtauffassung, daß die von ihm geschilderte Periode zu den „großen Jahrhunderten der europäischen Geistesgeschichte" gehöre, nicht zu teilen, stimmen aber um so bereitwilliger seiner bescheiden-stolzen Behauptung zu, daß der neue Band „trotz seiner dem Herausgeber wohlbekannten Mängel die inhaltreichste und vollständigste auf unmittelbare Quellen basierte Gesamtdarstellung der patristischen und scholastischen Philosophie bietet, die wir gegenwärtig besitzen" (S. IX).

„Wie anders wirkt dies Zeichen auf mich ein!" — könnte man bei aller durch den gemeinsamen Zweck gebotenen Gemeinsamkeit der äußeren Anlage ausrufen, wenn man von dem zweiten zu dem etwa ein Halbjahr früher veröffentlichten

dritten Band des Grundrisses sich wendet. Denn ganz kann eben niemand seine Persönlichkeit ausziehen, und trotz allen Strebens nach reiner Objektivität fühlt man durch, daß hier ein jüngerer, modern gerichteter Geist am Werke ist: zumal da Frischeisen-Köhler häufiger als die früheren Bearbeiter (Ueberweg und Heinze) seiner eigenen Ansicht Ausdruck gibt. Man kann darüber streiten, ob diese Änderung mehr Vorteile als Nachteile bringt. Ich bin der ersteren Meinung. Denn, wie ich es in der ersten Auflage zu meiner eigenen Geschichte der Philosophie ausgedrückt habe: vollkommene Voraussetzungslosigkeit ist von dem Historiker der Philosophie nicht zu erreichen, auch nicht einmal zu wünschen; sie würde zu schwächlicher Farblosigkeit führen. Aber freilich, aus dem Rahmen des alten Ueberweg, das läßt sich nicht bestreiten, fällt sie damit ein wenig heraus. Ein wenig nur erst, denn im allgemeinen ist die alte Form doch beibehalten worden, obwohl fast der gesamte Text der allgemeinen Würdigung (also das Großgedruckte) und beinahe die Hälfte der im engen Anschluß an die Hauptschriften der betreffenden Philosophen gegebenen Einzelausführungen neu geschrieben ist. Mit Recht hat der Verfasser die kritischen Betrachtungen, mit denen Ueberweg, namentlich bei Kant, den Fluß der objektiven Darstellung unterbrach, weggelassen. Ob eine „kritische Diskussion" mit „den Ergebnissen der Forschung", wie er sie für die nächste Auflage in Aussicht nimmt, sich empfiehlt? Jedenfalls doch nur in Gestalt kurzer Bemerkungen.

Soweit wir bisher haben prüfen können, stellt der neue Text durchweg einen Fortschritt dar. Man merkt überall, daß der Verfasser mit den Ergebnissen der philosophiegeschichtlichen Untersuchungen bis in die neueste Zeit vertraut ist. Die nicht leichte Darstellung der verwickelten Gedankenbewegung der neueren Zeit ist in der neuen Auflage lebendiger und in sich zusammenhängender geworden. Und was darin noch fehlt, kann in einer hoffentlich schon in wenigen Jahren erfolgenden Neuauflage nachgeholt werden, da diesmal dem Verfasser die zur Verfügung stehende Zeit zur Durchführung aller von ihm ursprünglich beabsichtigten Änderungen nicht ausreichte (Vorwort S. VIII). Wenn er z. B. mit Recht auf den Zusammenhang des philosophischen Denkens mit den Wandlungen der allgemeinen Geisteskultur hinweist, so dürften Männer wie Montaigne und Bayle eine ausführlichere Behandlung beanspruchen, während manche für den Fortgang der Kultur ganz bedeutungslosen Gelehrtennamen verschwinden oder doch eine kürzere Behandlung als bisher erfahren könnten. Auch die Geschichts- und Sozialphilosophie müßte unseres Erachtens etwas stärker hervortreten. Der Beginn der Neuzeit mit der „neueren katholischen Scholastik" (in § 3), anstatt mit der Erneuerung der Antike, scheint uns ein Rückschritt. Mit Recht dagegen ist Bacon in die Übergangszeit gerückt, der Begründung der mathematischen Naturwissenschaft ein besonderer Abschnitt gewidmet, manche nebensächliche Paragraphen mit den wichtigeren zu einem Ganzen verbunden, überhaupt die ganze Gliederung des Stoffes erheblich vereinfacht worden, wie es der heutige Standpunkt der Wissenschaft eigentlich schon lange forderte. Insbesondere auch dem Größten des ganzen Zeitraumes ist eine einschneidende Verbesserung zugute gekommen. Ein einleitender Abschnitt über den Kritizismus Kants, eine zusammenhängende geschickte Schilderung seiner Persönlichkeit wie seiner vielumstrittenen philosophischen Entwicklung ist hinzugekommen.

Natürlich sind auch in Band III manche kleine Versehen, namentlich im bibliographischen Teil, mit unterlaufen. Aber es widerstrebt uns, den Leser hier damit zu langweilen. Wenn wir eine Ausnahme machen und für die beiden Paragraphen über Kants Leben und Schriften im Folgenden einige Kleinigkeiten monieren, so soll das eben nur zeigen, wie wenig wirklich Wichtiges wir auszusetzen haben. Wenn der Verfasser mit Recht eine nur siebenjährige Hauslehrerzeit annimmt, durfte er die alte Angabe 1746—55 nicht stehen lassen (S. 328). Des Philosophen bester Freund Green starb 1787, nicht 1784 (ebd.). Kant war nur zweimal (1786 und 88),, nicht dreimal Rektor (329). In dem, was S. 330 Mitte über die größere „Vorsicht" und das trotzdem „deutlichere Hervortreten" seines „Innersten" in seinen Vorlesungen gesagt wird, liegt ein gewisser Widerspruch. Kraus las zwar auch über Kameralia, war aber Professor der praktischen Philosophie (S. 332). Die erste Periode von Kants schriftstellerischer Tätigkeit ist doch wohl bis zum Ende, nicht bloß bis in die Mitte (S. 333 unten) der 50er Jahre zu rechnen. S. 333 oben müßte, um Mißverständnisse zu vermeiden, „seiner" statt „der" fünfziger Jahre gesagt werden. Den Inhalt der Einzelbände der Akademie-Ausgabe ausführlich aufzuzählen (S. 337 f.) war unnötig, da ja die Schriften doch S. 340 ff. genau zitiert werden; willkommener wäre den meisten Lesern gewiß eine kurze Charakterisierung der verschiedenen neueren Gesamtausgaben von Kants Werken — nicht bloß derjenigen von Rosenkranz-Schubert und Hartenstein — gewesen. Von den deutschen Übersetzungen der lateinischen Dissertationen Kants wären, neben dem alten Tieftrunk (1799), doch wenigstens die neuen der „Philosophischen Bibliothek" (von Buek bzw. K. Vorländer) zu nennen gewesen.

In der auch in Band III mit lobenswerter Mühe weitergeführten Bibliographie wäre allerdings auch hier die von dem Verfasser selbst gewünschte und geplante „Neugestaltung", d. h. Gruppierung nach bestimmten Gesichtspunkten, und Hervorhebung der wichtigsten Literatur durch den Druck (vgl. oben) sehr wünschenswert. Den Verlag möchten wir noch auf die Ungleichmäßigkeit aufmerksam machen, daß das Register des 3. Bandes die Hauptstellen durch ein Kreuz kenntlich macht, während sie im zweiten merkwürdigerweise — durch Einklammerung gekennzeichnet werden. Doch das sind Kleinigkeiten. Alles in allem stellen die beiden neuen Bände eine wertvolle Bereicherung unserer philosophie-geschichtlichen Literatur dar, zu deren Veröffentlichung wir den Verlag beglückwünschen.

* * *

Stellt Ueberwegs Grundriß in seiner Neuauflage sozusagen das Hand- und Nachschlagebuch für die Geschichte der Philosophie dar, wie es kein anderes Kulturvolk unseres Wissens bisher besitzt, so trägt Paul Deussens „Philosophie der Bibel"*) einen ganz anderen Charakter, ebenso eigenartig als der Titel.

Nachdem er den größten Teil seiner wissenschaftlichen Arbeit der Durchforschung der indischen Philosophie gewidmet hatte, deren genauester Kenner er

*) Die Philosophie der Bibel. Von Paul Deussen, Professor an der Universität Kiel. Leipzig, F. A. Brockhaus 1913. XII u. 304 Seiten. 4 M., geb. 5,50 M.

wohl zurzeit in Deutschland ist, hat Deussen als Abschluß und Krönung seines Lebenswerks eine für weitere Kreise bestimmte „Allgemeine Geschichte der Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Religionen" begonnen, deren drei erste Bände — in ziemlich langen Zeitabständen 1894, 1899 und 1908 erschienen — wiederum die Philosophie der Inder zum Gegenstand hatten. Dem vierten „Die Philosophie der Griechen" behandelnden, den wir seinerzeit an dieser Stelle besprachen, schließt sich jetzt als fünfter „Die Philosophie der Bibel" an. Der Verfasser holt ziemlich weit aus, indem die Entstehung des christlichen Gedankens „von seinem ersten Aufkeimen in Ägypten, Babylonien, Palästina und Persien" bis zu „seiner Vollendung im Neuen Testament" verfolgt werden soll. Wir haben also im wesentlichen eine religionsgeschichtliche und religionsvergleichende Darstellung vor uns, und Deussen, der genaue Kenner der morgenländischen Religionen, der ursprünglich von der Theologie ausgegangen und auch jetzt noch innerlich stark religiös interessiert ist, war gewiß der richtige Mann dazu. Auch daß die geographisch-historischen Vorbedingungen eine knappe und zugleich allgemeinverständliche Schilderung finden, ist durchaus am Platze. Doch scheint es uns, als ob zu viel von dem ohnehin beschränkten Raum auf die — etwa in der Weise von Rankes Weltgeschichte erzählte — politische Geschichte der Ägypter, Babylonier, Assyrer, Iranier und Israeliten verwendet wäre. Was gehen ägyptische Königsreihen, Regierungszahlen persischer Könige oder die Streitigkeiten zwischen Hyrkanus und Aristobulus eine „Philosophie der Bibel" an? Durch die Fortlassung solcher Abschnitte, einschließlich der jedem von uns von Jugend auf bekannten, wenn auch von Deussen sehr hübsch erzählten, „sagenhaften Vorgeschichte der Hebräer", wäre Platz geschafft worden für mehr so wertvolle Ausführungen, wie die Vergleichung des semitischen und des indogermanischen Volkscharakters (S. 31 ff.), die allmähliche Entstehung des alttestamentlichen Monotheismus (S. 102 ff.) und die Erörterung seiner Mängel und Vorzüge (S. 114 ff.). Die Gründe, die Deussen für die nur langsam im Laufe der Zeit erfolgte Wandlung des Judentums von ursprünglichem Polytheismus über den „Proto-" und „Monolatrismus" des Jahvedienstes bis zum geläuterten Monotheismus der Propheten geltend macht, scheinen auch uns einleuchtend. Ob bei der ganzen Entwicklung bis auf Jesus hin der Parsismus eine so bedeutsame Rolle spielt, wie der Verfasser sie ihm zuschreibt, wage ich als Laie nicht zu entscheiden.

In dem letzten Drittel des Buches (S. 189—288), das sich mit der Entstehung und ersten Entwicklung des Christentums bis zum „Johannes"-Evangelium einschließlich beschäftigt, hätte zwar auch gerade bei der sonst so erfreulichen Knappheit und Einfachheit der Gesamtdarstellung einzelnes rein Geschichtliche, z. B. die Diskussion über die Ursache der Hinrichtung Johannes des Täufers oder die Äußerlichkeiten von den Missionsreisen des Apostels Paulus, fortbleiben können; aber hier gehört schließlich eine Darstellung des Lebens und Wirkens Jesu und der Quellen dazu (VII, 1 und 2) oder von Paulus' Leben und Schriften (VIII, 1) zum Thema. Und alles Wichtige tritt klar und bedeutsam hervor. Als das Wesentliche in Jesu religiösem Bewußtsein wird das Gefühl seiner „Einheit mit Gott", d. h. seiner „festen Wurzelung im ewigen Urgrund" (S. 215) betrachtet, woraus dann seine Weltverachtung, seine Weltfremdheit und sein Welttrotz fließen. Als besondere

persönliche Züge seines Wesens erscheinen seine Redegewalt, seine Geistesgegenwart, seine stürmische, zum Übertreiben geneigte Jugendlichkeit, sein leidenschaftlicher Zorn gegen alles Schlechte, verbunden mit grenzenlosem Mitgefühl mit allen Leidenden und Unterdrückten. Die Apostel stellt unser Verfasser nicht besonders hoch. Der einzig Bedeutende ist Paulus, den eine ungemeine geistige Beweglichkeit, vereint mit einer großen Beharrlichkeit des Willens und doch wieder Duldsamkeit und Nachgiebigkeit im Nebensächlichen, charakterisiert.

In der Beurteilung von Jesu und Paulus' Lehre macht sich natürlich Deussens eigener philosophischer Standpunkt stark geltend, der bekanntlich entsprechend denjenigen Denkrichtungen, die auf seine geistige Entwicklung am meisten Einfluß geübt, aus einer Verbindung von Vedanta-Philosophie, Schopenhauer, Kant und Christentum besteht. Alle „Offenbarung" ist ihm Projektion innerer Vorgänge nach außen, alle Religion Auslegung des „Gottes in uns", d. i. des moralischen Bewußtseins (S. 114 f.), „Gott" die Verkörperung des „keimartig in uns allen liegenden Moralischen, Urquell und Hüter des Sittengesetzes" und zugleich „höchstes Ziel, dem wir durch Verwirklichung dieses Gesetzes in Gerechtigkeit, Liebe und Entsagung zustreben" (S. 173). Als die wesentlichen „philosophischen Elemente", als der Kern der Jesu- wie der paulinischen Lehre gelten ihm demzufolge die Wiedergeburt, der „Determinismus", also die ursächliche Bestimmtheit alles menschlichen Handelns, und zugleich doch die Forderung des Sollens, des freien, zeitlosen Handelns nach dem kategorischen Imperativ. Aber dieser Kern steckt in der Bibel noch in einer altsemitischen Schale, der des menschenähnlich aufgefaßten „persönlichen" Gottes, des Eudämonismus usw. Der „Christus für uns", mit der Theorie des Sühneopfers im Gefolge, verdeckt bei Paulus den „Christus in uns"; Jesus verwandelt sich, schon bei Paulus und noch stärker bei den ihm folgenden, überdies noch mit griechisch-alexandrischen Elementen vermischten vierten Evangelium, aus einem Individuum in ein „kosmisches Prinzip".

Unseres Philosophen Ansicht, daß diese „Schale", d. h. die anthropomorphistische Gottesvorstellung, für das „Volk" gut genug sei, da es dieser „Stütze seines sittlichen Wandels", dieses „Trostes im Leben und Sterben" bedürfe, während der Philosoph das Gefäß zu zerbrechen, d. h. „rücksichtslos der historischen, naturwissenschaftlichen und philosophischen Kritik freien Lauf zu lassen" verpflichtet sei (S. 116 f.) können wir nicht teilen. Gewiß denken auch wir mit Goethes Faust: „will keinem sein Gefühl und seine Kirche rauben", und pädagogisches Vorgehen ist auch auf diesem Gebiete angebracht. Aber es gibt keine „doppelte Wahrheit", wie die Scholastiker des Mittelalters meinten. Und wenn man der auch nach unserer Ansicht allein wissenschaftlichen Überzeugung Deussens ist, muß man sie auch dem sogenannten „Volke" nicht vorenthalten wollen; zumal wenn man mit ihm das feste Vertrauen hegt: daß „die Religion dabei nicht verloren gehen kann, sondern um so fester stehen wird, je mehr sie sich ausschließlich auf die in unserem Inneren sprudelnde Quelle aller Offenbarung, auf die ewigen Tatsachen des menschlichen Herzens und seiner Wunderphänomene gründet" (ebd.).

Doch das sind praktische Fragen, die dem Werte des Deussenschen Buches an sich keinen Eintrag tun. Deussens Werk ist zugleich ein persönliches Bekenntnis. Darauf beruhen — von einem rein objektiven Standpunkt aus gesehen — gewisse

Mängel, aber auch seine Vorzüge, weil sein Reiz. Es ist ein Buch aus einem Gusse und wird daher seines Eindrucks auf keinen denkenden Leser verfehlen.

* * *

Stellte Deussen die Weltanschauung des Alten und des Neuen Testamentes in knapper Zusammenfassung dar, waren die beiden Ueberweg-Bände einer breiten Darstellung des mittelalterlichen Denkens und der neueren Philosophie bis zum Ende des 18. Jahrhunderts gewidmet, so wollen die beiden Bändchen,*) die wir zum Schluß zu besprechen haben, die Philosophie des neunzehnten Jahrhunderts bis in dessen 60 er Jahre schildern. Die Dreiteilung des Jahrhunderts, die der Verfasser, Arthur Drews, Professor an der Technischen Hochschule in Karlsruhe, für diesen Zweck getroffen hat, hat manches für sich. Das erste Drittel führt dann bis Hegels Tod, das zweite bis vor die Erneuerung des Kritizismus. Nur gehört unter diesem chronologischen Gesichtspunkt Schopenhauer nicht (wie bei Drews) in das erste, sondern seinen Schriften nach zumeist in das zweite, nach deren Wirkungen sogar erst in das dritte Drittel des Jahrhunderts. Ebenso haben Darwin und Spencer erst in dem letzteren auf weitere Kreise gewirkt.

Merkwürdigerweise ist das erste Bändchen, das doch die großen Systeme von Fichte bis Schopenhauer schildert, weit kürzer gehalten als das zweite, das die philosophisch weit weniger bedeutsamen deutschen Denker von D. F. Strauß bis L. Büchner, die französischen von de Bonald bis Renouvier, die englischen von Bentham bis Spencer darstellt. Drews ist um eine objektive Darstellung bemüht, indes niemand kann aus seiner Haut heraus. So erblickt er, einer der wenigen heutigen Anhänger Eduard von Hartmanns, denn auch einen Höhepunkt des philosophischen Denkens in Schellings Identitätssystem. Seine Darstellung interessiert sich überhaupt mehr für die metaphysischen Spekulationen als für die methodischen Prinzipien. Schelling erhält 29, Hegel nur 16, Schopenhauer 10, Herbart bloß 8 und Schleiermacher gar nur 5 Seiten. In dem zweiten Bändchen werden die heute gänzlich veralteten Systeme der „trinitarischen" und „unitarischen" „spekulativen Theisten" für unseren Geschmack viel zu ausführlich behandelt. Wohl infolge der Sonderstudien des Verfassers, der schon früher ein umfangreiches Werk über „Die deutsche Spekulation seit Kant mit besonderer Rücksicht auf das Wesen der Absoluten und die Persönlichkeit Gottes" (1893) geschrieben hat und auch neuerdings mit besonderem Eifer religionsphilosophische Probleme („Christusmythe", „Monismus") bearbeitet. Im übrigen wird der Stoff dem Leser in zuverlässiger Durcharbeitung und übersichtlicher Gliederung geboten. Die Darstellung ist solid und sachlich, ohne Phrasen, ja vielleicht für den gebildeten Laien etwas zu trocken und für den Anfänger hier und da zu gelehrtenhaft; wie wenn z. B. VII, S. 23, Max Stirner mit folgendem Satze eingeführt wird: „M. St. geht nicht sowohl von Hegel als vielmehr von Fichte und dessen subjektivem

---

*) Arthur Drews, Die Philosophie im ersten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts. 120 Seiten. — Derselbe, Die Philosophie im zweiten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts. 163 Seiten. Sammlung Göschen, Nr. 571 und 709 (Geschichte der Philosophie VI u. VII). Berlin und Leipzig 1912 bzw. 1913. In Leinwand geb. jeder Band zu 90 Pf.

Idealismus aus, indem er in Übereinstimmung mit Fr. Schlegel das Fichtesche absolute Ich mit dem empirischen Selbstbewußtsein gleichsetzt und dieses hiermit zum Absoluten erhebt."

Solingen. Karl Vorländer.

Zur französischen Lektüre.

Teil IV. *)

1. **Perrault, Ch.,** Les Contes de ma mère l'oie. Für den Schulgebrauch herausgegeben von R. Standenath. Leipzig 1914. Freytag. Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. 64 S. Anmerkungen 23 S. geb. 0,85 M. (Dazu gesondert ein Wörterbuch 0,25 M.)

2. **Perrault, Ch.,** Contes. Eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von F. Goldreich. Troppau o. J. Buchholz & Diebel. Sammlung englischer und französischer Autoren. Heft 15. 47 S. brosch. 0,25 M.

3. Premières lectures. Für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Brandt. Wien und Leipzig 1913. Tempsky & Freytag. Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. 48 S. geb. 0,85 M. (Dazu gesondert ein Wörterbuch 0,30 M.)

4. Récits du moyen âge. Fremdsprachliche, illustrierte Jugendlesebücher, Bd. VI. Herausgegeben von G. Schmidt. Heidelberg o. J. Karl Winter. kl. 4°. 77 S. kart. 1 M.

5. **Lavisse, E.,** Récits de l'histoire de France. Für den Gebrauch an deutschen Schulen herausgegeben von Fr. Huendgen. Mit 98 Abbildungen, einem Porträt und 2 Karten. Bielefeld und Leipzig 1913. Velhagen & Klasing. Prosateurs français. Lfg. 193. Ausgabe B. X und 115 S. (In einem Anhange Anmerkungen 39 S.) geb. 1,10 M. (Dazu gesondert ein Wörterbuch 0,20 M.)

6. **Roche, L.,** Les grands récits de l'épopée française. Für den Schulgebrauch erklärt von K. Schattmann. Leipzig 1914. Renger. Französische und englische Schulbibliothek. Reihe A. Bd. 171. IV und 167 S. geb. 1,50 M.

7. **Barail, du,** Le siège de Metz. Für den Schulgebrauch erklärt von F. Rudolph. Mit 2 Karten. Berechtigte Ausgabe. Leipzig 1913. Renger. Französische und englische Schulbibliothek Reihe A. Bd. 169. VI und 89 S. geb. 0,90 M.

8. **Margueritte, P.** et **V.,** Strasbourg. Allein berechtigte Schulausgabe von E. Wasserzieher. Mit einem Kärtchen und der Abbildung des Straßburger Münsters. Leipzig 1903. R. Gerhard. Französische Schulausgaben Nr. 10. V und 128 S. geb. 1,60 M. (Dazu Anmerkungen und Wörterbuch gesondert 0,40 M.)

9. **Houssaye, H.,** 1815. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von R. Arndt. Mit 8 Abbildungen und 1 Karte. Allein berechtigte Ausgabe. Leipzig

---

*) Vgl. Monatschrift VII, 378. VIII, 671 u. XI, 194. Vor dem Krieg geschrieben. Jetzt wird naturgemäß die Wertschätzung einzelner französischer Autoren ein von den früheren abweichendes Bild zeigen.

1913. Renger. Französische und englische Schulbibliothek. Reihe A. Bd. 167. X und 166 S. geb. 1,50 M.

10. Französische Kriegsnovellen (Contes militaires). Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von O. Glöde. Mit 5 Karten. Bielefeld und Leipzig 1912. Velhagen & Klasing. Prosateurs français. Lfg. 189. Ausgabe B. XIII und 114 S. (Anmerkungen in Sonderheft 77 S.) geb. 1,30 M.

11a. **Thiers, A.,** Bataille de Leipzig. Bearbeitet von Küsswetter. Mit einer Übersichtskarte. Dresden 1913. G. Kühtmann. Bibliothèque française Bd. 95. VII und 60 S. (Anmerkungen und Wörterbuch in 2 Heftchen.) geb. 0,80 M.

11b. Derselbe. Einsprachige (Reform-) Ausgabe. IV und 60 S. (Notes gesondert.) geb. 0,80 M.

12a. **Ségur, Ph. de,** Histoire de Napoléon et de la grande Armée pendant l'année 1812. Mit Einleitung, Anmerkungen, Wörterbuch und Übersichtskarte bearbeitet von W. Reimann. Dresden 1912. G. Kühtmann. Bibliothèque française. Bd. 94. VI und 132 S. (Anmerkungen und Wörterbuch in 2 Heftchen.) geb. 1,60 M.

12 b. Derselbe. — Einsprachige (Reform-) Ausgabe von Reimann und L. Jonard. VII und 132 S. (Notes gesondert.) geb. 1,60 M.

13. **Ségur, Ph. de,** Undramehistorique: 1912. Herausgegeben und mit Einleitung und Anmerkungen versehen von M. Pflänzel. Mit einer Übersichtskarte. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. XVIII und 125 S. (Sonderheft mit Anmerkungen in Falte 43 S.) geb. 1,60 M.

14. **Saint-Simon,** Mémoires sur le siècle de Louis XIV. Für den Schulgebrauch zusammengestellt von P. Fittig. Wien und Leipzig 1912. Tempsky & Freytag. Sammlung französischer und englischer Schulschriftsteller. 115 S. geb. 1,40 M.

15. **Zola, E.,** L'Attaque du moulin. L'Inondation. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von O. Hachtmann. Mit einem Porträt. Berechtigte Ausgabe. Bielefeld und Leipzig 1914. Velhagen & Klasing. Prosateurs français. Lfg. 198. Ausgabe B. VIII und 82 S. (Anmerkungen in Sonderheft.) geb. 0,80 M. (Wörterbuch dazu 0,20 M.)

16. **Sandeau J.,** La Roche aux Mouettes. Gekürzt für den Schulgebrauch herausgegeben und erklärt von H. Bretschneider. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. Bd. 62. VI und 81 S. geb. 1 M.

17. **Maupassant, Guy de,** Ausgewählte Erzählungen. Für den Schulgebrauch erklärt von A. Püttmann. Mit einem Bildnis. Berechtigte Ausgabe. Leipzig 1914. Renger. Französische und englische Schulbibliothek. Reihe A. Bd. 176. VI und 60 S. geb. 0,80 M.

18. **Lavergne, J.,** Trois Nouvelles. Für den Schulgebrauch herausgegeben und erläutert von A. Mühlan. Für das ganze deutsche Sprachgebiet autorisierte Ausgabe. Leipzig 1912. R. Gerhard. Französische Schulausgaben Nr. 27. I. Teil: Text, Anmerkungen. IV und 94 S. geb. 1,40 M. II. Teil: Wörterbuch. 0,30 M.

19. **Gagnebin, S.,** Une Trouvaille. (Eine Novelle.) Für das ganze deutsche

Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von M. v. Metzsch. Zweite verbesserte Auflage von W. Fricke. Leipzig 1904. R. Gerhard. Französische Schulausgaben Nr. 7. I. Teil: Text. III und 164 S. geb. 1,50 M. Teil II: Anmerkungen und Wörterbuch 0,25 M.

20. **Goncourt, E.** et **J.**, Histoire de Marie-Antoinette. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Meyer. Mit 5 Abbildungen. Bielefeld und Leipzig 1909. Velhagen & Klasing. Prosateurs français. Lfg. 179. Ausgabe B. X und 128 S. In einem Anhange 37 S. Anmerkungen. geb. 1,20 M. Wörterbuch 0,20 M.

21. **Margueritte, V.**, Le petit roi d'hombre. Für den Schulgebrauch herausgegeben und erklärt von H. Löhe. Mit 2 Abbildungen. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. Bd. 61. 126 S. geb. 1,40 M. (Ein Wörterbuch ist gesondert erschienen.)

22. **Mistral, F.**, Souvenirs de Jeunesse. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von A. Mühlan. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Nebst Bildnis des Dichters und einer Karte der Provence und Vorwort von H. Weiske. Leipzig 1914. R. Gerhard. Französische Schulausgaben Nr. 22. I. Teil: Text (VIII und 99 S.) und Anmerkungen (16 S.) geb. 1,60 M. II. Teil: Wörterbuch 0,30 M.

23. **Mariéton, P.**, La Terre provençale (Journal de Route). Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von H. Weiske. Leipzig 1910. R. Gerhard. Französische Schulausgaben Nr. 25. I. Teil: Notices biographiques et littéraires. Text. Anmerkungen. VIII und 144 S. geb. 1,70 M. II. Teil: Wörterbuch 0,30 M.

24. Contes de Provence. Ausgewählt und erklärt von F. J. Wershoven. Trier 1912. Jakob Lintz. Auteurs français Bd. 23. 98 S. geb. 1 M.

25. **Renaudin, P.**, Mémoires d'un petit homme. (Récits et causeries sur la vie socicle.) Auswahl. Zum Schulgebrauch herausgegeben von J. Hengesbach. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. Bd. 64. VI und 128 S. geb. 1,40 M.

26. **Bazin, R.**, La Douce France. Extraits choisis et annotés par R. Plessis. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. Bd. 63. VI und 150 S. geb. 1,40 M.

27. **Bazin, R.**, La Terre qui meurt. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von J. Hellwig. Mit 3 Abbildungen und 1 Karte. Leipzig 1914. Renger. Französische und englische Schulbibliothek. Reihe A. Bd. 172. IV und 134 S. geb. 1,60 M.

28. Le Roman moderne. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von P. Fischmann. Mit 9 Abbildungen und einer Karte. Bielefeld und Leipzig 1914. Velhagen & Klasing. Prosateurs français. Lfg. 196. Ausgabe B. (Anhang dazu gesondert 52 S.) XVI und 146 S. geb. 1,40 M. (Wörterbuch dazu 0,30 M.)

29. Historiens modernes. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von K. Bock. Mit 6 Abbildungen, 1 Karte und einem Plan von Paris. Bielefeld und Leipzig 1913. Velhagen & Klasing. Prosateurs français.

Lfg. 194. Ausgabe B. XI und 141 S. (Anhang gesondert 68 S.) geb. 1,30 M. Dasselbe in Reformausgabe, Bd. 32. (Traduction par È. Gaspard. 1914. geb. 1,30 M.)

30. **Courier, P. L.,** Pamphlets politiques et littéraires. Ausgewählt und herausgegeben von F. Rosenberg. Bielefeld und Leipzig 1914. Velhagen & Klasing. Prosateurs français. Lfg. 199. Ausgabe B. XV und 76 S. (Anhang gesondert 28 S.) geb. 0,80 M. (Wörterbuch dazu 0,30 M.)

31. Mélanges de prose moderne. (Histoire — Philosophie — Économie politique — Voyages.) Publiés et annotés par H. Gassner. Vienne et Leipzig 1912. Tempsky & Freytag. Sammlung französischer und englischer Schulschriftsteller. 117 S. geb. 1,20 M.

32. Paris et les Parisiens I. Morceaux choisis et annotés en collaboration avec L. Petry par R. Delbost. Avec 14 gravures et une carte. Leipzig et Berlin 1912. B. G. Teubner. Collection Teubner Bd. 8. VIII und 126 S. geb. 1,50 M. (Notes in einem Sonderheft 71 S. kart. 0,60 M.)

Zuerst einige kleine Bausteine für diejenige Richtung des neusprachlichen Unterrichts, die von allem Anfang an durch anziehende Lektüre das Interesse für die formale Seite der Sprache fördern möchte. Welche Stoffe könnten da die Augen der Kleinen und Kleinsten mehr zum Leuchten bringen als Märchen? Von den zahlreichen Märchensammlungen hat keine nur annähernd den kindlichen Ton so getroffen, wie Perraults: Contes de ma mère l'oie. Aus diesen sind (in Nr. 1) acht einfache und natürliche, aber doch nicht ganz ohne altkluge Ironie erzählte Geschichten ausgewählt (darunter La Belle au bois dormant, Le petit Chaperon rouge, Le Chat botté, Cendrillon, Le petit Poucet, Riquet à la houppe u. a.) als erste Lektüre für Real- und Reformschulen. Willkommen ist die lehrreiche Einleitung über das Volksmärchen überhaupt. Es fragt sich nur, ob die recht altertümliche Sprache mit manchen grammatischen Schwierigkeiten, die reichliche Anmerkungen erfordert, für diese Stufe wirklich am Platze ist. — Ohne Kommentar (mit nur wenigen Fußnoten) und auch ohne die Moral in Versen, mit der nach dem Beispiel der Tierfabel jedes Märchen (in Nr. 1) versehen ist, bringt die sehr anspruchslose Ausgabe von Goldreich (Nr. 2) nur die fünf ersten der oben aufgezählten, uns Deutschen bekanntesten Stücke. — Die Contes sind ferner erschienen in dem mir nicht vorgelegten Bd. I der fremdsprachlichen, illustrierten Jugendlesebücher der C. Winterschen Sammlung. — Die Premières lectures (Nr. 3) vereinigen von Perrault: Les Fées und Cendrillon mit den Bubenstreichen des Fuchses, dazu sind V. Hugos Legende von dem Wolf in Aachen und zwei kleine Erzählungen von J. Claretie: Boum-Boum und P. de Nay: Noël aux Avant-Postes gefügt. — Bd. VI der eben erwähnten Winterschen Sammlung, die bei dieser Gelegenheit gern empfohlen sei, kommt (in Nr. 4) mit sieben récits in schlichtem sprachlichen Gewand der warmen Liebe unserer Jugend für Sagen, Abenteuer und Helden entgegen. Sie lernt unter anderem in den Aventures d'Attale eine Erzählung aus der Merowingerzeit kennen, dann La Chanson de Roland, Auszüge aus Perceval (seine Begegnung mit den drei Rittern und der Abschied aus dem grünen stillen Dunkel seines Waldhauses), aus dem

Epos Garin le Lorrain, endlich Blondel et Richard Coeur de Lion. Die Texte (77 S. kl. 8° zu nur 25 Z.) ohne jeglichen erklärenden Beirat können nur für die gemeinsame Präparation in der Klasse bestimmt sein. Mustergültige farbige Bilder von Künstlerhand sind zur Erhöhung des Interesses und zur Unterstützung der Anschauung beigegeben. — Für diejenigen nun, denen solche Stoffe bescheiden an den Rand des Unterrichtes zu treten haben und die die Hauptarbeit an etwas Ernstlicheres gewandt sehen möchten, hat Huendgen (in Nr. 5) eine Ausgabe der Récits de l'Histoire de France veranstaltet. Das Werk, das in französischen Schulen dem Anfangsunterricht zugrunde gelegt wird, ist meines Wissens erst einmal, in Bd. VII bei C. Winter, Schulzwecken dienstbar gemacht worden. Lavisse führt in feiner und durchsichtiger Sprache, überall fesselnd, den kleinen Leser in die wichtigste Epoche der mittelalterlichen Geschichte und Kultur Frankreichs (bis 1453) ein und rückt ihm selbst schwierigere Begriffe, wie Feudalwesen, durch die nötigsten, einfach gehaltenen Erläuterungen nahe. Die Anmerkungen erklären hauptsächlich Realien; kräftige Streichungen in den breit angelegten Lebensbeschreibungen historischer Persönlichkeiten könnten nichts schaden. Im Interesse lateintreibender Schüler sind zu den Kapiteln über die Eroberung Galliens auch Stellen aus Caesar herangezogen. Die Abbildungen lassen, wie der Herausgeber selbst zugesteht, in der Auffassung und Darstellung viel zu wünschen übrig, aber, wie die Erfahrung zeigt, greifen die Schüler gern zu solchen Lesebüchern. Die Lektüre hat sich — weil zu leicht — in der Obertertia einer humanistischen Anstalt als ein Fehlgriff erwiesen, sie wird sich vielmehr als erste an Realanstalten bewähren. — Das Bändchen Les grands Récits de l'Épopée française (Nr. 6) sucht, mit der nötigen Beschränkung, Schüler der O III oder U II mit den bedeutendsten Werken des französischen Volksepos vertraut zu machen und will dabei zugleich belehrend und unterhaltend wirken. Die Art der Übertragung aus dem Altfranzösischen sowohl wie die Auswahl des Stoffes scheint mir nicht recht geeignet, eine ungefähre Vorstellung von dieser Epik dem Schüler jener Klassenstufe zu geben. Die Erzählungen, die auf die Stufe gehören, wo sonst Märchen behandelt werden, also etwa nach Quarta, werden mit ihrem tollen, wunderbaren Inhalt ohne rechten Kausalzusammenhang vielmehr lächerlich wirken. Noch bedenklicher aber scheint mir, unsern Schülern, die in Wortschatz und Stil so wenig sattelfest sind, die vom Verfasser absichtlich und in großer Zahl aufgenommenen altertümlichen Wendungen und Vokabeln zu übermitteln, die für die schriftlichen Arbeiten nur verwirrend und schädlich sein müssen. Die Ausgabe wird jedoch Studenten und Lehrern zur Auffrischung ihrer Kenntnisse nützlich sein.

Größern Erfolg darf man den Herausgebern in Aussicht stellen, die uns wieder den Krieg von 1870/71 in immer neuen Autoren näher zu bringen beabsichtigen: Stoffe für die Mittelstufe. Da ist zuerst aus den Souvenirs du général Du Barail der Anfang des Krieges und vor allem die Belagerung von Metz herausgegriffen (in Nr. 7), die mit ihren gewaltigen Schlachten auf schon vorhandene Kenntnisse und daher lebhafte Anteilnahme des Untersekundaners aller Schularten (oder als Privatlektüre für Fortgeschrittenere) wird rechnen dürfen. Das ganze (75 S. Text) leicht und frisch geschrieben, gibt ein klares und ob-

jektiv gezeichnetes Bild von der Sachlage und läßt sich bequem in einem Schuljahre bewältigen. Die zwei Kärtchen und 13 S. Anmerkungen genügen.

Derselben Altersstufe entwirft der Ausschnitt Strasbourg aus dem Roman Les Braves Gens der Gebrüder Margueritte (Nr. 8) im Rahmen einer Familien- und Herzensgeschichte ein anschauliches, dramatisch bewegtes Gemälde von der Belagerung von Straßburg. Bei aller Schilderung kriegerischer Ereignisse hat das Werk etwas Gemütliches, die Charaktere sind sympathisch gezeichnet; Gegenstände wie Stimmungen poesievoll ausgemalt. Nirgends überschreiten bei der Schilderung der Kriegsszenen die Verfasser, wie mir scheint, die Grenzen des guten Geschmackes. Leicht verständliche, wenn auch ab und zu etwas altmodische Sprache, kein außergewöhnlicher Vokabelschatz. Die Ausgabe, die mir gefallen hat, ladet zu einem praktischen Versuche ein. — Hat aber R. Arndt sich eine dankbare Aufgabe gestellt, wenn er aus dem gewandt und klar geschriebenen, in Frankreich so volkstümlichen Werke von Houssaye über 1814/15 (in Nr. 9) einen Auszug als Lesestoff für ein Semester oder wahrscheinlich ganzes Jahr vorlegt, der die Rückkehr Napoleons von Elba bis zu seinem Einzug in die Tuilerien darstellt? Einem Zeitraum, der nur drei Wochen umspannt, 121 Druckseiten zu widmen! Der Schüler muß sich durch alle möglichen unwichtigen militärischen Einzelheiten hindurcharbeiten und hört dabei noch nichts von dem Hauptereignis des Jahres, der Schlacht von Waterloo. Völlig klären uns über diese Periode die wenigen Seiten auf in dem Bd. 54 der Weidmannschen Sammlung (L'Allemagne antinapoléonienne) S. 115 ff.

In dem folgenden Bändchen (Nr. 10) 12 Contes militaires neuer französischer Autoren, darunter drei der allerneuesten Zeit, werden (bis auf Stück 5: La Prise de la Redoute von Mérimée) unsern Unter- und Obersekundanern Originaltexte zugänglich gemacht, die bisher den Weg noch nicht zur Schule gefunden hatten. Diese Kriegsnovellen wollen in chronologischer Folge ein Bild der französischen Soldaten und Offiziere in den letzten drei Jahrhunderten entwerfen, in Einzelskizzen ihr Leben und ihren Geist charakterisieren. Nur einige Namen, um einen Begriff von dem Inhalt zu geben: Vier Erzählungen sind dem rasch bekannt gewordenen Werke Au Temps du Panache von Henry d'Estre entnommen; in Les Mères bewundern wir A. Daudets feine Beobachtungsgabe und wahre Empfindung, in La Rançon und Le Pigeon de Coulmiers die plastische Darstellung der beiden Margueritte. Petits Enfants de 1870 von F. Champsaur ist ein gewaltiges und fein ziseliertes Bild. Kurz: ein reicher und abwechselungsvoller Stoff. Glöde schätzt aber unsere angehenden Primaner zu niedrig ein. Wozu sonst im Kommentar die historischen oder geographischen Belehrungen über Mainz (15, 2), Koblenz (88, 29), Nürnberg, Metz, Benjamin, Schelde, Loire und zahllose andere; wozu ferner die langatmigen Biographien der auftretenden Generäle, die Ausführungen über Formation und Standort der Truppenkörper? Es ist schwer, in dem Nebensächlichen das Gewünschte zu finden. — Die Aufnahme immer neuer und zwar mit Recht es verdienender Geschichtsschreiber in den Kanon verhindert es nicht, daß die ehemals so beliebten Schulhistoriker wieder und wieder aufleben. An Stelle der einzelnen Szenen, die bisher aus der Schlacht von Leipzig (bei Erckmann-Chatrian und Marbot) der Lektüre

zugrunde gelegt wurden, fühlte sich Küsswetter durch die Hundertjahrfeier bewogen, die inhaltlich zusammenhängende Darstellung von Thiers (in Nr. 11a) zurechtzumachen. Die Ausgabe (nur 60 S. Text und 12 S. Noten) läßt sich im Laufe eines Jahres mit Leichtigkeit ganz durchlesen und ist im Anschlusse an den geschichtlichen Lehrstoff demjenigen Lehrer der U II zu empfehlen, der größeren Wert auf glänzende Sprache als auf objektive Wahrheit legt. — An Ségurs klassischem Werk, das sich neben seiner mustergültigen Sprache noch einer ganzen Reihe von Vorzügen rühmen darf, wird man immer seine Freude haben. Das bezeugen die zahlreichen älteren Teilausgaben (je ein Band bei Renger, Perthes und Teubner, und drei bei Velhagen & Klasing), die gewöhnlich nur das 8. und 11. Buch darbieten, um dem Schüler die ihn am meisten fesselnde Auflösung und den Untergang der großen Armee vorzuführen. Zu ihnen tritt nun bei Kühtmann ein neuer Band (Nr. 12a), der Auszüge aus allen zwölf Büchern mit einer Übersichtskarte und als Anhang den sich auf Rußland beziehenden Teil I der Expiation von V. Hugo bringt. Text (132 S.) und Anmerkungen sind zu umfangreich ausgefallen. Wie zu Thiers (Nr. 11 b) ist auch hier (12 b) eine einsprachige Reformausgabe erschienen. In den Anmerkungen dieser Bändchen ist ein kleiner Unterschied bemerkbar; während die französischen Notes hauptsächlich sprachliche Erscheinungen erläutern, beschäftigen sich die deutschen Erklärungen mehr mit dem geschichtlichen Zusammenhang. Von den genannten Ségur-Ausgaben unterscheidet sich nun die zweckbewußte von Pflänzel (Nr. 13) höchst vorteilhaft. Ihr Reiz liegt darin, daß sie den wundervollen dramatischen Aufbau des Ganzen in seinen Hauptstufen auf den Schüler wirken lassen will. Von der steigenden Handlung ist das 4. Buch als besonders lohnend ausgewählt: das Vorwärtsdrängen Napoleons, seine Jagd nach dem entscheidenden Siege. Dann sehen wir, wie die Handlung ihren Höhepunkt im 8. Buch (Moscou) erreicht und bis zur Katastrophe im 11. Buch fällt (Passage de la Bérézina). So erhält der jugendliche Leser den gewünschten Eindruck von der gewaltigen und erschütternden Tragödie. Eine sehr gute Übersichtskarte, verständig gehaltene sachliche Anmerkungen, eine den Autor und sein Werk trefflich charakterisierende biographische Skizze, sowie eine historische Einleitung über das Verhältnis Frankreichs zu Rußland vor dem Kriege vervollständigen die mustergültige Leistung.

Mit kriegerischen Ereignissen, mit dem Leben und Einzelzügen berühmter französischer Heerführer, daneben jedoch auch mit dem anderer geschichtlicher und literarischer Persönlichkeiten beschäftigen sich die Mémoires du Duc de Simon (Nr. 14). Die vorliegende Auswahl, die nur den wichtigsten Teil des Werkes bis zum Tode Ludwigs XIV. umfaßt, gewährt einen interessanten und lehrreichen Einblick in das vielgestaltige Treiben am Hofe des Sonnenkönigs, an dem der Autor einen hohen Posten bekleidete. Die Einteilung des Stoffes in kleinere, voneinander unabhängige Kapitel gestattet Ausschaltungen von weniger bedeutungsvollen Abschnitten. Inhaltlich eine für die Oberstufe wohlgeeignete Privatlektüre, die unzweifelhaft auch die Geschichte belebend ergänzen kann. Nur ein Umstand erscheint etwas gefährlich Der nicht durchgefeilte Stil mit zahllosen Sätzen ohne Subjekt oder Prädikat und mit Wendungen aus der Sprache des 17. und 18. Jahrhunderts kann leicht des Schülers selbst noch unausgebildete Sprache ungünstig beeinflussen.

Als ein Abschluß der Krieggeschichten mag das Bändchen von Zola (Nr. 15) gelten. Zwei Erzählungen, reich an prächtigen Naturschilderungen, verherrlichen in knapper, nicht durch allzu große Ausführlichkeit beschwerter Darstellung aufopfernden Heldenmut. L'Attaque du Moulin, die später den Text zu der gleichnamigen, auch in Deutschland aufgeführten Oper lieferte, ist eine Episode aus dem Kriege von 1870. Der Stoff ist bereits (Monatschrift XI, S. 205) bei der Besprechung des Bd. 7 der Teubnerschen Sammlung gewürdigt worden. In der zweiten Erzählung L'Inondation erleben wir eine Szene aus der furchtbaren Garonneüberschwemmung vom Jahre 1875. (Man lese dazu im Bd. 195 B. bei Velhagen & Klasing ein ähnlich packendes Stück von René Bazin. Er verknüpft die Darstellung einer für die Anwohner der Loire so gefahrvollen Überschwemmung zugleich mit der ergreifenden Schilderung der Herzlosigkeit eines geizigen reichen Bauern.) Dieses Zola-Bändchen hat als Hauslektüre meiner Obersekunda viele Freude und manchen stilistischen Gewinn für schriftliche Arbeiten gebracht.

Die folgenden, hauptsächlich für häusliche Lektüre berechneten Erzählungen sind ungleich an Wert. La Rocheaux Mouettes (Nr. 16), eine bei der Jugend Frankreichs beliebte, gemütvolle und spannende Geschichte, ist bereits bei Velhagen & Klasing erschienen. Die vorliegende Ausgabe bei Weidmann mit gutem Druck und maßvoll gehaltenen Anmerkungen verdient gleichfalls Beachtung. Wegen des leichten Stils und der bescheidenen Menge seltener Vokabeln läßt sich das Büchlein auch als Klassenlektüre schon auf O III verwenden, freilich wird dann am besten die schwierige und belanglose Einleitung (S. 1 und 2) weggelassen. — Von der Vielseitigkeit Maupassants in treffender, ernster oder heiterer Charakteristik geben die zehn kurzen Erzählungen (Nr. 17) auf knapp 53 S. Text einen Begriff. Die einfache und natürliche Sprache bereitet keine Schwierigkeit, doch ist eine Fülle seltener, dem Schüler jedenfalls neuer Wörter aufzuschlagen. Der Inhalt selbst setzt eine gewisse geistige Reife und daher erwachsene Schüler (etwa Obersekundaner oder Unterprimaner) voraus. — Kaum als geeignete Kost für Knaben stellen sich dagegen die zwei folgenden Ausgaben dar. Die drei Novellen (Nr. 18), in deren erster eine Katze eine große Rolle spielt, sind ansprechende, von naivem Idealismus getragene, romantisch angehauchte Geschichten. Aber sie erregen zu viel Rührung, sind ohne wirkliche Handlung, stellen in ihren Personen Muster von Tugendhaftigkeit dar. — Une Trouvaille (Nr. 19) frischt das alte Motiv von der Enkelin auf, die den unversöhnlichen und vereinsamten Großvater wiederfindet und durch ihre Herzensgüte gewinnt. An Mädchenschulen wollen wir diese Stoffe verweisen, ebenso wie die erschütternde Tragödie vom Zusammenbruch des französischen Reiches und Herrscherhauses, die die Gebrüder Goncourt in der Histoire de Marie-Antoinette (Nr. 20) ergreifend vor Augen führen, wenngleich es auch köstlich wäre, Sekundanern (dann mit Auslassung einzelner Stellen, z. B. Buch I, Kap. 3) die Bekanntschaft mit diesem Brüderpaar zu vermitteln, einerseits wegen des impressionistischen Stils, anderseits weil wir in ihm durch seine jahrelang betriebenen gründlichen Studien erstklassige Sachverständige des so raffinierten 18. Jahrhunderts verehren. (Vgl. die wertvollen Kulturbilder in der Histoire de la Société française pendant la Révolution et pendant le Directoire, Bd. 171, bei

Velhagen & Klasing.) Der Anhang zu unserm bildergeschmückten Bändchen bringt überreichliche Notizen über geschichtliche Persönlichkeiten und Örtlichkeiten. — Eine glückliche Ergänzung dazu ist (in Nr. 21) Le petit roi d'hombre (die Schicksale des unglücklichen Louis XVII.). Der Roman von V. Margueritte, Wahrheit und Dichtung im besten Sinne des Wortes, der auf gründlichen wissenschaftlichen Studien fußt, führt uns gleich zu Beginn in die oben geschilderte düstere und schreckensvolle Zeit und ist ein rechtes Bild des Milieu, der Topographie, der Menschen. Die Bearbeitung für die Schule hat dadurch an Klarheit gewonnen, daß von den zwei Versuchen der Royalisten, den kleinen Schattenkönig aus der dunkeln Existenz im Temple zu befreien, nur die am meisten interessierende Erzählung der erfolgreichen Partei aufgenommen ist. Eine Zeittafel und ein Lebensabriß der ganzen königlichen Familie vervollständigen die knapp gehaltenen sachlichen Anmerkungen. Die schöne Ausgabe möchte ich Obersekundanern zur Privatlektüre in die Hand drücken.

Warme Liebe zum sonnigen Süden Frankreichs mit seinen Erinnerungen an die Römerzeit und an die Troubadours: das ist der Grundton, der in den nächsten Bändchen (Nr. 22—24) vorherrschend durchklingt. In den Souvenirs de Jeunesse, seinem letzten köstlichen Büchlein, hat der jüngst heimgegangene große Dichter des Mireio seiner Heimat ein unvergängliches Denkmal gesetzt. Auf dem Hintergrund der farbenfreudigen Provence, die er uns so plastisch malt, daß wir in ihr uns zu Hause zu fühlen scheinen, läßt Mistral sich reizende Szenen abspielen. Wir verfolgen ihn in seiner Entwicklung, sehen ihn zusammen mit den berühmten Freunden, den Félibres, und zugleich mit all den guten, lieben Menschen seines Dorfes in ihrer frischen Natürlichkeit. Schöne Darstellung, Lebendigkeit, Mannigfaltigkeit und Bedeutsamkeit des Inhalts. Lehrer, die der Geschichte, der Literatur der Provence und dem Lande selbst durch persönliche Anschauung näher getreten sind, haben reiche Gelegenheit, durch mündliche Belehrung ihre Schüler auf U II zu erwärmen. Einige Auslassungen (z. B. S. 5—11, zu kindliche Schilderung eines jugendlichen Streiches) sind dann geboten. Außer dem Porträt des Dichters hätte ich gerne noch einige Ansichten bekannter und vielgenannter Örtlichkeiten gehabt, so von Arles, Avignon, von seinem Haus in Maillane. Dieser Bilderschmuck wäre auch angebracht in den Reisebeschreibungen von P. Mariéton (La Terre provençale), die gewissermaßen die Souvenirs ergänzen Durch seine innigen Beziehungen zum Félibrige ist Mariéton fast zum Provenzalen geworden. Er bringt uns in anziehender und lehrreicher Weise Landschaft und Bevölkerung, heidnische und christliche Altertümer, Geschichte und Kunst näher und hat in H. Weiske, einem gründlichen Kenner der Provence, einen berufenen Herausgeber gefunden. Die Sacherklärungen werden auch für die Hauslektüre auf der Oberstufe völlig ausreichen. Mein Zweifel, ob die fremde Eigenart dieses Buches, in dem sich die Ereignisse nicht um eine so bedeutende und orginelle Person wie Mistral gruppieren, die wünschenswerte Gegenliebe bei den Schülern findet, bezieht sich vor allem auf Wershovens Ausgabe der Contes de Provence (Nr. 24). Die uns fremd anmutenden Erzählungen, Legenden und eingestreuten Gedichte von Mistral, Daudet, Roumanille, P. Arène geben doch als Lesestoffe der Klasse zu wenig Anregung für Phantasie und Gemüt und werden das

Interesse eines reiferen Knaben, der sie zu Hause studiert, kaum wachrufen. Ein buntes Gemisch von teils französischen, teils deutschen Anmerkungen. Die höchst ausführlichen biographischen und geschichtlichen Notizen sind jedenfalls einem französischen Konservationslexikon entnommen.

Ernsten, gediegenen Inhalt bieten für die Lektüre auf Sekunda zwei Bändchen der Weidmannschen Sammlung (Nr. 25 und 26): Renaudin, Mémoires d'un petit homme, kommt dem Wunsche derjenigen entgegen, die in der Lektüre auch das soziale Leben berücksichtigt sehen möchten. Der freien deutschen Bearbeitung des Buches, das eine erste bescheidene Einführung in den kaum zu durchdringenden und objektiv so schwer zu erfassenden Gegenstand ist, hat Münch in der Monatschrift (Dezember-Heft 1910) das Zeugnis ausgestellt, daß „sie für reifere Knaben und auch angehende Jünglinge eine ganz vorzügliche Lektüre bildet, die den Gesichtskreis für menschliche Verhältnisse und Beziehungen erweitert, sozial empfinden und denken lehrt, und zwar mit sehr natürlichen Mitteln." Zur Charakteristik des Inhalts einige der 11 Kapitel: Comment je fus initié à la question sociale. De riches et de pauvres. Paradoxes de septembre. Les abeilles du Doyen. — Die Anmerkungen sind in verständigen Grenzen gehalten. Einen ähnlichen Zweck verfolgt René Bazin. Sein für die Jugend in lebendiger Sprache verfaßtes Buch La douce France enthält die Grundzüge der Moral, der Geographie Frankreichs, die wichtigsten Erscheinungen des Gewerbelebens in Stadt und Land, es schildert das moderne Frankreich und seine wirtschaftlichen Quellen. Von den hier ausgewählten 19 Kapiteln (auf 133 S.) sei empfehlend hingewiesen auf: Paroles du peuple de France, La maison; Un soir à Saint-Denis; Trois jeunesses (l'enfance de Jeanne d'Arc, de Pasteur, de Jean François Millet); Fêtes religieuses; La France au delà des mers. Die Lebensregeln („aimez la maison où vous êtes nés, n'ayez peur des échecs ni de la médiocrité . .") haben auch für unsere Jugend unbestreitbaren Erziehungswert und sprechen wie das ganze Buch ebenso zu Herz und Verstand. Man kann mit Auslassung (z. B. Kap. 17 les métiers) lesen. Bei der Anmerkung zu Millet (54, 20) wäre eine photographische Beigabe von den „Ährenleserinnen" erwünscht, um dem Schüler klar zu machen, wie der Maler seinen Bäuerinnen bei ihrer täglichen Arbeit „ohne Pose und Sentimentalität Adel und Größe zu verleihen weiß". (Vgl. auch Paul Brandts feinsinnigen Vortrag auf der Marburger Philologenversammlung „Die kunsthistorische Bedeutung François Millets und Constantin Meuniers", Pädagog. Archiv, 56. Jahrg. S. 345 ff.) — Man hat dem jüngsten Erzeugnis Bazins Chauvinismus und Deutschenhaß vorgeworfen; Stellen jedoch, in denen solche zu spüren wären, sind mir in dem Auszug bei Weidmann nicht aufgefallen. Ohne Bedenken wird man auch desselben Schriftstellers verbreitetstes und erfolgreichstes Werk (bereits in 124. Aufl.) La Terre qui meurt (Nr. 27) als Hauslektüre Primanern anvertrauen dürfen. Kraftvolle, schöne Sprache, die nicht allzu häufig das Wörterbuch benötigt, sittlicher Ernst, gesunde Moral und tiefe religiöse Auffassung empfehlen den in der Vendée spielenden Heimatroman, der zum Grundgedanken das zeitgemäße Problem der

Landflucht und Stadtsucht hat, ohne indessen eine Lösung anzudeuten. Trotz mancher Kürzungen in Nebensächlichem noch ein abgerundetes, umfangreiches Ganze. Die 128 S. Text (zu 41 Zeilen) sind m. E. etwas eng gedruckt. Die lobenswerte Beschränkung auf 4 S. Erklärungen mögen andere Schulausgaben nachahmen! — Solche Romane, die die Liebe zur Scholle als den Mutterschoß aller Liebe predigen, aus der fortzeugend die Vaterlandsliebe geboren wird, vermögen unsrer Jugend für die Dauer, nicht für den flüchtigen Augenblick schneller Lektüre etwas zu geben. Und gerade jetzt, wo auch die Behörde Heimatpflege in der Schule geweckt und gefördert wissen will, sollen uns die Franzosen mit ihren zahlreichen ähnlichen Erzählungswerken vorbildlich sein. Hier kann also auch die neuphilologische Lektüre erziehen. — Ein Auszug desselben Romans ist daher mit Recht in dem Bändchen Velhagen & Klasing 196 B. (Nr. 28) aufgenommen, das Schülern der Oberstufe ein Bild von der Mannigfaltigkeit, Ausdrucksfähigkeit und Gedankenfülle des modernen Romans zu geben und zur Lektüre der betreffenden ganzen Romane anzuregen beabsichtigt. In sieben Proben werden möglichst viele Gattungen geboten unter Ausschluß älterer oder bereits in Schulausgaben häufiger vertretener Autoren (Loti: Le Matelot; Maupassant: Notre Coeur; Coppée: Toute une Jeunesse; P. et V. Margueritte: Les Braves Gens; Pouvillon: Chante-Pleure und Barrès: Les Déracinés mit ähnlicher Tendenz wie Bazin). Dankenswert ist zur Einführung der Abriß (12 S.) der Geschichte des modernen Romans. Der recht ausführliche Anhang vermittelt (wie dann auch im folgenden Bändchen Nr. 29) geschickt zwischen dem Text und den vorhergehenden, nicht abgedruckten Abschnitten des Ganzen. Überhaupt waren fast dieselben Gesichtspunkte maßgebend für die Zusammenstellung von Stücken aus den Werken neuerer, stilistisch mustergültiger französischer Geschichtsschreiber (Nr. 29), deren Werke bisher nicht in anderen Bänden dieser Sammlung bearbeitet sind. Es ist darauf geachtet, daß die Stücke in sich abgerundete Darstellungen von Episoden nur aus dem 19. Jahrhundert bieten, in denen unter heftigen Kämpfen sich das neue Frankreich gebildet hat, und weiter ist auf Verschiedenheit des Inhalts und auf die Beziehungen Frankreichs zu Deutschland Bedacht genommen; so in Kapitel 2: Vandal (L'Entrevue de Tilsit: Napoléon et Alexandre—Napoléon et la reine Luise. Diesen Abschnitt, an den sich die in dem Bändchen 48 bei Weidmann S. 55 ff. abgedruckte Stelle anschließt, gehört einem glänzenden Schriftsteller an, den ich aus eigener Schullektüre schätzen gelernt habe), ferner in Kap. 6: P. Matter, L'Intervention française après Sadowa, und Kap. 7: P. De La Gorce: La Candidature Hohenzollern. Außerdem sind aufgenommen A. Sorel (La Révolution de Brumaire), Partien aus E. Daudet und P. Thureau-Dangin, die die Kämpfe mit Abdel Kader darstellen, endlich Seignobos (La Révolution de Février) und G. Hanotaux (vgl. Bd. 166 Renger, Monatschrift XI, 196) mit dem Prozeß Bazaines. Eine schöne und fesselnde und insofern auch bildende Klassenlektüre für O II bis U I, als sie zugleich die Kenntnis einiger Perioden der deutschen Geschichte vertieft. — Daß endlich auch einmal die politischen Flugschriften von P. L. Courier (Nr. 30) der Schule zugänglich gemacht werden, begrüße ich persönlich mit lebhafter Freude. Es ist wünschenswert,

unsern Primanern einige Proben vorzulegen von den Pamphleten des begabtesten und witzigsten Prosaikers des Liberalismus der Restauration, dem bekanntlich Goethe hohe Wertschätzung schenkte. Couriers Sprache ist wohl etwas altertümelnd, aber ein kerniges, klassisches Französisch. Jedenfalls sollten einige der fünf abgedruckten Stücke, die zu den bekanntesten und besten gehören, in der Klasse gelesen werden. Die Anmerkungen sind recht reichlich ausgefallen; sie waren nötig wegen der vom Schriftsteller beliebten Zitate aus den Dichtungen des 17. Jahrhunderts und mancher Anspielungen auf die Zeitgeschichte. Auch die Auslese (in Nr. 31) aus Abschnitten von (6) hervorragenden Schriftstellern des 19. Jahrhunderts (Tocqueville, Sainte-Beuve, V. Cousin, Sismondi, Leroy-Beaulieu und Taine), die erschöpfend Fragen aus dem Gebiete der Geschichte, Philosophie, Nationalökonomie, Reisebeschreibung erörtern, kommt uns gelegen. Die leicht verständlichen Stoffe in erstklassigem Stil lassen sich, einige Auslassungen vorausgesetzt, in einem Wintersemester auf Prima ohne Schwierigkeit durcharbeiten. Einsprachiger, sich auf das Nötigste beschränkender Kommentar.

Und schließlich noch eine packende, fesselnde und in unaufdringlicher Weise belehrende Privatlektüre für die Oberstufe (Nr. 32). Was Vielseitigkeit des Stoffes angeht, vermag sich mit Paris et les Parisiens (bei Teubner) keine der zahlreichen Schulausgaben ähnlichen Inhalts zu messen. Nach der eingehenden Kritik Geyers, die in den Neueren Sprachen (XXII, Heft 2) die Vorzüge des Bändchens (bis auf Schwächen im Kommentar) anerkennt, kann sich meine Empfehlung auf wenige Worte beschränken. Aus Daudet, Zola, A. France, Coppée, Bourget, Arène, Taine und anderen beliebten Schriftstellern sind etwa 30 köstliche Szenen, darunter mehrere in Dialogformen, und plastische Straßenbilder, voller Leben und Farbe, geschickt zusammengestellt, die sich alle auf dem lokalen Hintergrund von Paris abspielen. Stücke wie Le coiffeur, Les habitués de café, Noël à l'école, Guignol, A l'opéra werden ihren Eindruck auf unsre Schüler nicht verfehlen. In der tragischen Erzählung L'aventure de Crainquebille zeigt A. France, wie der jahrelang zufriedene und glückliche Gemüsehändler durch die unbewußte Auflehnung gegen die moderne Gesellschaftsordnung zugrunde geht. Die Einleitung des Vollblutparisers Delbost ist eine Quelle poetischen Genusses. Das Buch mit den guten Gravüren, das man nicht so schnell aus der Hand legt, möchte ich in viele Schulen hineingeben.

Aus Mangel an Raum muß ich mir an dieser Stelle die Anzeige von verschiedenen soeben erschienenen, gediegenen Ausgaben im Verlage Velhagen & Klasing, Weidmannsche Buchhandlung und C. Winter, die alle eine wertvolle Privatlektüre darstellen, sowie eine Charakteristik des neuen Unternehmens „Neusprachliche Klassiker mit fortlaufender Präparation" (C. C. Buchner, Bamberg) versagen.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

b) Einzelbesprechungen.

Leyhausen, Wilh., Das höhere Schulwesen in der Stadt Köln zur französischen Zeit (1794—1814). (Studien zur Rheinischen Geschichte. Herausgeber Dr. jur. Albert Ahn. Heft 6.) Bonn 1913. A. Marcus und E. Weber. IX u. 75 S. 8°. 2 M.

Arbeiten über das rheinische Schulwesen in der Franzosenzeit sind in letzter Zeit mehrfach erschienen, und man kann es wohl verstehen, daß man gerade diesem Zeitabschnitt in der Schulgeschichte sonderliches Interesse entgegenbringt. Kamen doch durch die französische Herrschaft ganz neue Ideen und neues Leben in die veralteten Zustände, und moderne Anschauungen und Grundsätze machten sich auch in der Einrichtung der Schulen geltend. Daneben ist der nationale Kampf zweifellos von nicht geringer Bedeutung für die Entwicklung des ganzen geistigen Lebens gewesen. Die meisten Bearbeiter urteilen im allgemeinen günstiger über diese Periode, als der Verfasser der vorliegenden Abhandlung. Aber es scheinen allerdings die Bestrebungen der Franzosen in Köln einen besonders ungünstigen Boden gefunden zu haben und vielleicht in ihrem ganzen Wesen unwahr oder ungeeignet gewesen zu sein; der Kampf „moderner Schulprinzipien auf den Trümmern eines mittelalterlichen Systems" mißlang. Ihn in der vorliegenden Darstellung, die auf gründlichen Studien beruht, zu verfolgen, ist recht anziehend und lehrreich. Die gesunde Reaktion, die sich gegen die fremde Herrschaft regte, machte sich auch auf dem Gebiete des Schulwesens geltend.

Königliches Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Trier 1563—1913. Festschrift zur Feier des 350 jährigen Jubiläums der Anstalt am 6. bis 8. Oktober 1913. Trier 1913. Verlagsbuchhandlung von J. Lintz. 296 u. 99 S. 4°. 6 M.

Eine gar stattliche, mit ausgezeichneten Bildern geschmückte Festschrift! Dem Äußeren entspricht der Inhalt. Nach den mehr lokal- oder auch kunstgeschichtlich interessanten Aufsätzen von M. Paulus über Lage und Gebäude der Universität, des Jesuitenkollegiums und des Lambertinischen Seminars, sowie von W. Deuser über die Dreifaltigkeitskirche und von G. Kentenich über die Jesuitenbibliothek folgen die Arbeiten von F. Hüllen und M. Paulus über zwei wichtige Abschnitte aus der Geschichte des Gymnasiums. Der erste stellt auf Grund sehr eingehender Studien das Jesuitengymnasium (1563—1773) dar und bringt, so viel auch schon über die Schulanstalten der Jesuiten geschrieben worden ist, doch mancherlei Neues oder wenigstens solches Material, das zur Erläuterung der allgemeinen Grundsätze trefflich dienen kann. Das doppelte Ziel, das dem Verfasser bei seiner Arbeit vorschwebte, scheint mir erreicht zu sein; wenigstens kann sie als ein beachtenswerter Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens gelten, und ich zweifle auch nicht, daß die jetzigen und ehemaligen Schüler, Lehrer und Freunde des Gymnasiums die gut geschriebene Darstellung nicht ohne Interesse lesen werden. Ausführlich behandelt Hüllen die älteste Zeit vom Jahre 1560 an, in dem die Jesuiten nach Trier kamen, um dort bereits 1561 eine Lehranstalt nach dem Muster der vier Jahre zuvor in Köln errichteten ersten deutschen Jesuitenschule zu errichten. Dies Kollegium umfaßte zunächst nur

die oberen Klassen; an sie wurden aber bereits 1563 die unteren angefügt. Das Gymnasium zählte schon 1578 über 1000 Schüler und hat zumeist in großer Blüte bis 1773 bestanden. Mehrfach hat diese Schule ihre Stätte gewechselt, aber immer die Einrichtung der Jesuitenanstalten bewahrt, wie die Schilderung des inneren Lebens, reich belebt durch einzelne Nachrichten, uns gut zeigt; Lehrgang, Organisation, Schularbeit, Klasseneinteilung, Schulaufführungen, Religionsunterricht und Seelsorge werden für die ältere Zeit (1561—99) ausführlich beschrieben, und man folgt gern den Ausführungen des Verfassers. Die spätere Zeit, die in drei Abschnitte geteilt wird, wird kürzer behandelt, vom Unterrichte erfahren wir wenig.

Das Gymnasium wurde nach der Aufhebung des Jesuitenordens zunächst bis 1779 weltgeistlichen Lehrern, dann bis 1786 den Piaristen und bis 1798 wieder Weltgeistlichen überlassen. Diesen ganzen Zeitabschnitt (von 1773—1798) behandelt M. Paulus nicht minder lehrreich als der Verfasser der vohergehenden Arbeit. Die warme Fürsorge des Kurfürsten Klemens Wenzeslaus für das höhere Schulwesen tritt deutlich in der umfangreichen Verordnung vom 29. Oktober 1768 zu Tage; sie ist ein bedeutsames Aktenstück für die Schulgeschichte. 1775 wurden in Trier sogenannte Tyrocinien, d. h. Vorschulen, geschaffen, um dem Gymnasium ein gleichmäßig vorbereitetes Schülermaterial zuzuführen; diese Einrichtung hat nur kurze Zeit bestanden. Erwähnenswert ist die Einsetzung der Schulkommission, die von 1780 bis 1793 für das Kurfürstentum bestand und segensreich gewirkt hat (vgl. die Instruktion von 1786, S. 218 ff.). Einen wichtigen Fortschritt für das Trierer Gymnasium bedeuten die Lehrpläne von 1786 (S. 235 ff.), die bis 1798 in Geltung blieben. Wenn sie an der Schule wirklich befolgt und beachtet wurden, dann stand es gut um sie. Die sehr gründliche Arbeit von M. Paulus enthält viele Nachrichten, die für die gesamte Schulgeschichte von Wert und Interesse sind.

Über die Pflege des Schuldramas am Trierer Jesuitengymnasium macht P. Roder ausführliche Angaben und weist insonderheit einen bedeutenden Bestand an seltenen und wertvollen Exemplaren von poetischen Schöpfungen einer längst vergangenen Zeit nach. Verzeichnisse der Lehrer seit 1815 und der Abiturienten seit 1819 beschließen den Band, der eine schöne Festgabe des alten Gymnasiums ist.

Greifenberg i. Pomm. M. Wehrmann.

Hiemesch, Carl Heinrich, Deutsche Lehrer-Dichter über Erziehung und Schulreform. Eine Anthologie aus unserer Zeit. Leipzig 1912. Ernst Wunderlich. VIII und 267 S. 8°. 1,80 M., geb. 2,40 M.

Daß die Lehrerschaft aller Grade, sobald sie sich einesteils von der Theologie zu einem eigenen Stande abgegliedert, anderenteils vom Schulmeister zu vertiefterer Bildung hindurch entwickelt hatte, auch für die deutsche Literatur im engeren Sinne eine bedeutende Mitarbeit geleistet hat, ist eine anerkannte Tatsache. Zuerst lieferte sie namentlich Übersetzer und Märchenerzähler, später Dramatiker, heute zumal Romanziers und Novellisten. Naturgemäß steckt dabei in ihren Schöpfungen auch eine Menge pädagogischer Weisheit, und zwar meist

in einer unzünftigen Form, in der man sie gerne aufnimmt. Denn das Handwerk färbt ja im allgemeinen keineswegs nur die Hände, sondern auch die Gedanken. Auf all solche Tatsachen ist auch in dieser Monatschrift des öfteren hingewiesen worden.

Daß man aber den Versuch macht, aus diesen „Deutschen Lehrer-Dichtern" letzter Zeiten durch eine Bruchstück-Auswahl eine Art „neuer Erziehungslehre" mit den Unterabteilungen: „Der Lehrer und sein Beruf, Erziehung, Schulreform, Berufswahl und Volksbildung" herzustellen, ist ungewöhnlich und, wie mir scheint, für niemanden recht erfreulich. Denn die Poeten verlieren bei homöopathischen Dosen und tendenziöser Blütenlese, die Pädagogik aber wird notwendigerweise einseitig und lückenhaft bleiben, oder sie klingt uns gar in schriller Vieltönigkeit entgegen.

Dazu kommt noch, daß H i e m e s c h s — wohl eines Siebenbürgen — Auswahl aus unsern poetisierenden Berufsgenossen ziemlich willkürlich gemacht ist. Männer von der Bedeutung Hans Hofmanns, Wilhelm Münchs oder Kurd Laßwitz' fehlen z. B. ganz. Die Herren von der Volksschule überwiegen, und unter ihnen die Zukunftspädagogen, ja es kommt selbst mancherlei unausgegorene Reformschulmeisterei zu Worte, die auch in der Form kaum vom Kusse der Musen zeugt. Die beigegebenen Lebensläufe klingen zuweilen, wie bei Georg Münch, Stehr und Conrad, gar sehr nach Selbstüberschätzung; die Literaturzitate sind durchweg für wissenschaftliche Ansprüche unzureichend. Und doch liegt in ihnen das Wertvollste zu weiterer Orientierung. Natürlich ist es famos, daß man immer wieder auf die glänzende Stelle über Sexualpädagogik in Otto Ernsts „Appelschnut", auf Sohnreys „Dorfbibliothek", auf Anders Krüger usw. hingewiesen wird. Auch Ruseler in seinen „pädagogischen Fabeln" und Keller („Der Sohn der Hagar") gewähren allerliebste Beiträge. Aber im ganzen erkennt man auch an diesem Buche, daß in der Welt viel zu viel geschrieben und gedruckt wird. Was einer nach persönlichen Bedürfnissen seines Sammeltriebes gestaltet, braucht noch lange keinen Anspruch auf öffentliches Interesse zu haben.

Jena. A r n o N e u m a n n.

Collischonn, G. A. O., H a n d s o f f! Antwort auf Herrn Professor Viëtors Frage: „Das Ende der Schulreform"? Sonderabdruck aus den „Neuen Jahrbüchern für Pädagogik" XXX. Bd. 1912, II. Abteilung. B. G. Teubner. 29 S.

Der vorliegende Aufsatz wird vielen Lesern dieser Monatschrift bereits durch die Fehde, die sich in der Frankfurter Zeitung vom März und April 1912 an ihn knüpfte, bekannt sein. Der Verfasser wendet sich in ihr gegen den Marburger Professor Viëtor und dessen Vorschläge zu einer Umgestaltung des humanistischen Gymnasiums, die auf eine außerordentlich starke Einschränkung des Lateinischen und eine fast völlige Preisgabe des Griechischen, d. h. also auf die Beseitigung des humanistischen Gymnasiums und seine Ersetzung durch eine Einheitsschule abzielen, bei der auf einem gemeinsamen Unter- und Mittelbau für alle höheren Schulen von VI bis U II ein lateinischer und ein lateinloser Oberbau von je 3 Klassen sich erheben soll. Gegen diese Beeinträchtigung der klassischen Sprachen und vor allem des Griechischen wendet sich Collischonn in einem Tone, der an herzerfrischen-

der Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig läßt. Ein begeisterter Verehrer des klassischen Altertums, dem wir das beste unserer Bildung verdanken, durchdrungen von der Kraft der Antike und ihrer außerordentlichen Bedeutung für die kulturelle Erziehung unserer Jugend weist er in schönen und beredten Worten, in die oft freilich bitterer und beißender Spott über die Überreformer sich mischt, überzeugend nach, daß auch heute noch der Weg zur Kultur über die Griechen führt und daß die Ausmerzung des Griechischen aus unseren Gymnasien für unser Volk einen Verlust bedeute, den es sehr bald bitter und schmerzlich empfinden würde. Dem Ziel, das einst Wilhelm von Humboldt dem Gymnasium steckte: sittlich-kulturelle Erziehung der Besten des Volkes durch das griechische Altertum, soll auch das Gymnasium von heute noch nachjagen. Aber um dieses Ziel erreichen zu können, muß es von der Vielgeschäftigkeit erlöst und von den Lasten befreit werden, die ihm von 1856 bis 1901 auferlegt wurden, und diese Lasten sieht der Neusprachler Collischonn vor allem in den neueren Sprachen. Er verlangt daher, daß diese am Gymnasium wahlfrei bleiben oder ganz dem Privatfleiß überlassen werden sollen, damit es sich auf die Fächer konzentrieren kann, die zur Erfüllung seiner Aufgabe unerläßlich sind: Griechisch, Latein, Deutsch, Religion, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik. Mag dieser Vorschlag auch auf starken Widerstand stoßen und die Möglichkeit seiner Ausführung in unserer Zeit fragwürdig erscheinen: unzweifelhaft richtig ist an ihm der Gedanke, daß unser Gymnasium von der leidigen Vielgeschäftigkeit, die von ihm alles verlangt, erlöst werden muß, wenn es seine hohe Aufgabe wieder erfüllen soll. Befreiung von dem Vielerlei, stärkere Betonung der Eigenart jeder einzelnen Schulgattung tut aber unseren höheren Schulen überhaupt not, und wenn man ihnen jetzt schon wieder eine Reform wünschen soll — ich erhoffe für sie noch eine geraume Zeit ruhiger und friedlicher Entwicklung — so muß man wünschen, daß diese Forderungen die Parole und das Kampfgeschrei bilden werden.

Was Collischonn über das energielose, spielende Treiben der neuen Methode, die jede Arbeitsenergie zugrunde richtet, über Überbürdung und Hausarbeit in höchst temperamentvoller Weise vorbringt, wird jeder ernstdenkende Schulmann gern unterschreiben; seine Begeisterung für Nietzsche vermag ich jedoch bei aller Bewunderung für manche seiner Schriften nicht zu teilen.

Es wäre dringend zu wünschen, daß nicht nur jeder Amtsgenosse, sondern alle für unser höheres Schulwesen Interessierten den Collischonnschen Aufsatz läsen, der klar und überzeugend geschrieben ist und dessen Lektüre auch dem Andersdenkenden wertvolle Anregung bieten wird.

Ziehen, J., Volkserziehung und Schulreform. Leipzig 1912. B. G. Teubner. 26 S. 0,80 M.

Dieser Sonderabdruck aus dem 30. Bande der neuen Jahrbücher für Pädagogik enthält den Vortrag, den der Frankfurter Stadtrat in der 21. Hauptversammlung des Vereins für Schulreform zu Berlin am 22. Oktober 1911 gehalten hat. Ausgehend von dem Begriff der Volkserziehung und dem Ziel der Wissenschaft, die sich mit ihr beschäftigt, untersucht Ziehen die Frage, wie sich vom Standpunkte

volkserziehungswissenschaftlicher Betrachtung die Aufgaben der Schulreform darstellen, und was die höhere Schule zuerst in ihrem Verhältnis zu anderen Trägern der Volkserziehung (Presse, politische Parteien, berufliche Verbände, Elternhaus, Kirche), sodann aber in ihrer eigenen volkserzieherischen Funktion zu leisten hat. Was dort über die Stellung der höheren Schule im Gesamtorganismus unseres Schulwesens, in dem sie nicht als Fremdkörper erscheinen darf, über die Beziehungen von Oberlehrern und Volksschullehrern, über Anforderungen und Methode der höheren Schulen gesagt wird, ist alles sorgfältig durchdacht und wirkt auch da anregend, wo man der Meinung des Verfassers nicht beistimmen wird. Besonders interessant ist der letzte Teil seines Aufsatzes, in dem er ausgehend von der Forderung: „Nicht Maßregeln, sondern Männer", die Personenfrage (Schulaufsichtsbeamte, Direktoren, Oberlehrer) behandelt und besonders die Vor- und Fortbildungsverhältnisse des Oberlehrerstandes untersucht. Seine in diesem Teile geäußerten Ansichten, vor allem die über das Universitätsstudium der künftigen Oberlehrer, sind mir aus der Seele geschrieben, und auch, was über die Weiterbildung der Oberlehrer gesagt wird, verdient allgemeine Zustimmung; vielfach sind die Forderungen des Verfassers ja auch bereits verwirklicht. Sein Wunsch, daß die Oberlehrer den Aufgaben der sozialen Arbeit nicht unbeteiligt gegenüberstehen sollen, sollte vollste Beachtung finden, denn „nicht nur die Menschenkenntnis und die Kenntnis der gesellschaftlichen Verhältnisse, die sie als Erzieher nicht entbehren können, wird ihnen dadurch immer aufs neue gestärkt und gemehrt: sie wachsen durch Teilnahme an der sozialen Arbeit auch, in reger Fühlung mit dem Gesamtleben der Nation, immer aufs neue in dem, was jedes Erziehers bestes, unentbehrlichstes Teil ist: in der Menschenliebe".

Außerordentlich dankenswert sind die am Schlusse beigefügten Anmerkungen, die fast ein Viertel des Heftes ausmachen und einen ausführlichen und wertvollen Literaturnachweis enthalten, der allen, die sich für die wichtigen, im Vortrage oft nur kurz gestreiften Fragen interessieren und weiter unterrichten wollen, sehr willkommen sein wird.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistsichen Gymnasiums (in Wien). 14. Heft. Wien-Leipzig 1913. Carl Fromme. 136 S. 1,20 M.

Das Heft bringt im wesentlichen drei fesselnde, farbenreiche Berichte über zwei außerordentliche Vereinsversammlungen und die regelmäßige Jahresversammlung. In der ersten sprach Prof. Wilhelm warme „Worte der Erinnerung an Theodor Gomperz", dessen „Griechische Denker" auch bei uns gebührend geschätzt werden, und behandelte Prof. Oberhummer „Hellas als Wiege der wissenschaftlichen Geographie". Von dem „leuchtenden Hochziel hellenischer Geistesarbeit", der Lehre von der Erdkugel, ausgehend, zeigt er, daß Erdmessung, Rotation der Erde, Berechnung des Abstandes von Mond und Sonne, Klimazonen, Begriff des Polarkreises, Höhenmessung und neben mathematischer Erdkunde auch schon länderkundliche Darstellung, ja selbst Kartographie bei den Griechen bereits in klassischer Zeit gekannt sind und bearbeitet, ja oft ihrer Lösung überraschend nahegeführt werden. Für die zweite außerordentliche Versammlung

hatte die rührige Vereinsleitung B o n i aus Rom gewonnen. Der berühmte Finder des *Lapis niger* berichtete in italienischer Sprache und unter Verwendung von Lichtbildern über seine neuesten Grabungen auf dem Palatin, der römischen Uransiedelung, vornehmlich die Erforschung des Palastes des Domitian und die Auffindung der Reste des neronischen Palastes nebst den noch älteren kaiserlichen Bauten bis hinauf zu Caligula und dem Hause des Tiberius. Man folgt den mit staunenerregender Sachkenntnis, mit genialem Spürsinn und treffsicherster Kombinationskunst unternommenen Arbeiten wie der Entdeckung eines Märchenlandes. Die Übersetzung des dem Herausgeber zur Verfügung gestellten Auszuges aus dem ohne Konzept gehaltenen Vortrage ist tadellos, nur steht an mehreren Stellen (z. B. S. 54) Kapitäle statt Kapitelle. — In der Jahresversammlung sprach E d u a r d M e y e r (Berlin) über „Thukydides und die Entstehung der wissenschaftlichen Geschichtschreibung". Der Redner will darlegen, „wie Thukydides die Geschichtswissenschaft geschaffen und in einem Werke verkörpert hat, das, sobald wir es als Ganzes auf uns wirken lassen, bis auf den heutigen Tag in der gesamten Geschichtsliteratur wohl ebenbürtige Rivalen hat, aber niemanden, der es übertroffen hätte". Diese Darlegung ist dem Vortragenden glänzend gelungen, und man glaubt gern an den „stürmischen, langanhaltenden Beifall", der nach dem Bericht dem Vortrage folgte. Als bemerkenswert zitiere ich aus seinem Schlusse die Worte: „Ein solches Werk erschließt seinen vollen Wert nur der liebevollen Hingabe, der Versenkung in seine Gedanken. Kein flüchtiger Auszug und keine moderne Bearbeitung vermag es zu ersetzen und ebenso wenig eine Übersetzung; denn die Sprache, in der es geschrieben ist, gehört als untrennbarer Bestandteil zu ihm, nur in ihr kann es seine volle Wirkung erzielen usw." — Aus den vom Herausgeber angehängten Lesefrüchten hebe ich einen der Chemiker-Zeitung (1. Januar 1913) entnommenen Aufsatz hervor, in dem Prof. A r n d t (Charlottenburg) für die vom Gymnasium kommenden Naturwissenschaftler eintritt; der Verfasser hat „nicht selten die betrübende Erfahrung gemacht, daß Abiturienten von Realanstalten in den exakten Naturwissenschaften weniger leisteten als Gymnasialabiturienten . . . Der normal begabte Gymnasialabiturient wird ebenso gut seinen Mann stehen, hier, wie später im praktischen Leben".

Friedeberg (Nm.). E. G r ü n w a l d.

Drews, Arthur, G e s c h i c h t e d e s M o n i s m u s i m A l t e r t u m. (Synthesis 5). Heidelberg 1913. C. Winter. 429 S. 6 M.

Was könnte zeitgemäßer sein als eine Geschichte des Monismus? Klarheit für die leidenschaftlichen Debatten der Gegenwart über dieses Problem kann vor allem aus der historischen Besinnung gewonnen werden, da die logischen und systematischen Überlegungen nun einmal nicht die gewünschte Sicherheit haben. So wird denn dieses neue Werk von Drews weitgehende Beachtung finden. Wichtig ist vor allem, daß von streng idealistischer Seite dieses Werk geschrieben ist. Drews hat mit dem landläufigen Monismus schlechterdings nichts zu tun — die Berührung mit dessen Vertretern bei Gelegenheit der Christusmythe war eine rein äußerliche. Im Vorwort hat er seine Stellung klar genug charakterisiert: „Die Überwindung des herrschenden Naturalismus ist die wichtigste Aufgabe, die der heutige Monismus

zu lösen hat, um es als gleichberechtigte Weltanschauung mit derjenigen der positiven Religionen aufnehmen, ja, über diese den Sieg davontragen zu können." Monismus ist das Streben jeder Philosophie, denn sie will die Vielheit der Erscheinungen auf die Einheit eines höchsten Begriffes zurückführen. In dieser allgemeinen Fassung ist also Monismus gleich Philosophie. „Mag in allen übrigen Wissenschaften ein Stehenbleiben beim Dualismus sein gutes Recht besitzen: die Philosophie kann nur durch ein Mißverständnis ihrer selbst dem Dualismus eine endgültige Bedeutung zuschreiben." Um Geschichte des Monismus überhaupt von der allgemeinen Philosophiegeschichte abzuheben, muß sie gefaßt werden als „Darstellung der verschiedenen Versuche, sich über ihren monistischen Grundcharakter selber klar zu werden und die absolute Einheit der Wirklichkeit als solche begrifflich festzustellen". Also eine „Geschichte der Weltanschauung mit besonderer Berücksichtigung des Einheitsstrebens." So ist das Buch im großen Sinne konzipiert und — durchgeführt. Es ist eine philosophisch tief durchdachte und vielseitig anregende Problemgeschichte. D. beginnt mit dem „indifferentistischen Monismus des Naturmenschen", behandelt auf 100 Seiten den indischen und auf 20 Seiten den chinesischen Monismus, um dann sich gründlich in den griechischen, römischen und jüdischen zu versenken. Plotin und seine Schule bilden den Schluß. Soweit ich sehe, beruht die Darstellung auf eingehendem Quellenstudium und berücksichtigt auch die moderne Literatur. Die gediegene und klare Art von D. ist schon lange bekannt, und dieses Werk schließt sich würdig seinem Plotin, Nietzsche, E. v. Hartmann usw. an.

Wentscher, Max, Hermann Lotze. I. Bd., Lotzes Leben und Werke. Heidelberg 1913. C. Winter. 376 S. 8 M.

Durch die von Husserl, Windelband und Rickert ausgehende Bewegung in der modernen Philosophie hat sich das Interesse für Lotze in den letzten Jahren sehr gesteigert. Die Entwicklung der systematischen Wertphilosophie schloß sich an Lotzes Begriff des „Geltens" an, den er wieder im Anschluß an Hegel aufgestellt hatte. Falckenberg berichtete auf der Versammlung der Kant-Gesellschaft in Halle über die Beziehungen Lotzes zur Gegenwart. Bei dieser Aktualität des Denkers kann die vorliegende Monographie auf ganz besondere Beachtung rechnen. Sie gewinnt aber vor allem unser Interesse als historische Darstellung, denn sie bedeutet eine mit aller Gründlichkeit vorgenommene abschließende Würdigung des Philosophen. W. hat schon öfter für das Verständnis Lotzes gewirkt — in diesem Buche konnte er all seine Kenntnisse und Studien zu einem einheitlichen Bilde zusammenschließen. W. ist seinem Helden in gewissem Grade kongenial — und daher fesselt uns sein Buch durch das lebendige Nachempfinden und Nachdenken, das weder dem Stoff Gewalt antut, noch sich ihm sklavisch unterordnet. Unter Benutzung der handschriftlichen Dokumente des Nachlasses schildert er zunächst in lebensvoller Entwicklung das Leben und die Werke Lotzes, den Zusammenhang zwischen beiden gebührend hervorhebend. Der 2. Band soll das System selbst entwickeln. Wenn auch dabei einzelne Wiederholungen nicht zu vermeiden sein werden, so scheint mir diese Teilung doch für den vorliegenden Stoff durchaus berechtigt. Das Persönliche und Historische ist also Gegenstand des ersten, vorliegenden

Bandes. Jugendzeit, Studienzeit und ärztliche Praxis, Leipziger Dozententätigkeit, Wirksamkeit in Göttingen, das Ende: in diesen 5 Kapiteln schildert W. Lotzes persönliche und philosophische Entwicklung. Besonders fein ist die genaue Behandlung des Mikrokosmus, jenes Werkes, das zu einer wahren „Einleitung in die Philosophie" so hervorragend geeignet ist. Der Fluß der Darstellung ist stets ruhig und sachlich, W.s Art ist es nicht, den Leser im großen Schwunge mitzureißen. Dafür aber bietet er uns überall eindringendes Verständnis und feine Analyse. Er entwirft kein al fresco-Bild in modernem dekorativem Stil, sondern ein Gemälde, fein ausgeführt, nach Art des Miniaturporträts. Da diese Wiedergabe dem Stoff entspricht, ist ein in jeder Weise vorzügliches Werk zustandegekommen.

Merkel, Franz Rudolf, Der Naturphilosoph Gotth. H. Schubert und die deutsche Romantik. München 1913. C. H. Beck. 151 S. 3,50 M.

Daß auch die kleineren Geister, die der romantischen Bewegung angehörten, allmählich genauer untersucht werden, ist sehr erfreulich; nur so kann unsere allgemeine Erkenntnis dieser hochwichtigen Epoche gefördert werden. Das Büchlein von Merkel steht unter dem starken Einfluß von F. Schultz, von dem man berichtet, er schreibe an einer Gesamtdarstellung der Romantik. Das zweifellose Verdienst der Arbeit liegt in dem Aufrichten eines sicheren, äußeren Gerüstes für eine volle Würdigung Schuberts — den äußeren Beziehungen, Anregungen etc. ist Merkel mit erfreulicher Genauigkeit nachgegangen. Und das ist wichtig. Das Innere ist dabei allerdings allzu sehr vernachlässigt — Merkel spricht wenig von den inneren Wesenszügen Schuberts und der Romantik, er urteilt vor allem nie selbst, sondern setzt seine Sätze aus Zitaten zusammen, er gelangt zu keinem einheitlichen Bilde von innen heraus. War dies ewige Zitieren (nicht von Quellen, sondern von Darstellungen) nötig? Ist es nicht nur ein unnützes Prunken mit Belesenheit? Den Laien stört es und dem Fachmann erscheint es überflüssig. Der Text wird von den gelehrten Anmerkungen manchmal ganz überwuchert. Und trotzdem Merkel so viel Wert auf Bücherkenntnis legt, scheint ihm ganz entgangen zu sein, daß die Arbeit von F. Schultz über Wetzel als Verfasser der Nachtwachen des Bonaventura von Erich Frank gründlich widerlegt ist — mit völliger Sicherheit stellt auch Merkel Wetzel als Verfasser hin (VI, 3). Hat Merkel wirklich weder den Aufsatz Franks in der Germ.-Rom. Monatsschrift 1912, noch dessen Ausgabe „Cl. Brentano, Nachtwachen des Bonaventura" (Heidelberg 1912) gesehen? Kaum begreiflich, bei seiner sonstigen Art, alles zu zitieren.

Ein erster Teil stellt Schuberts Leben 1780—1816 dar, ein zweiter bespricht die einzelnen Werke 1804—1814, ein Anhang bringt bisher ungedruckte Briefstellen Schuberts an Emil v. Herder, A. Koethe, G. v. Kügelgen und dessen Gattin. Alles ist tüchtig und brauchbar innerhalb der genannten Schranken. Mein populärer Vortrag „Schelling und die Romantik" bringt natürlich nicht alles Material — er hat es gerade auf die großen inneren Richtlinien abgesehen (das gegen die Anm. S. 20); und ein Walzel hat ihn gebilligt. Meine übrigen Arbeiten über Schellings romantische Epoche scheint Merkel nicht zu kennen.

Münster i. W. Otto Braun.

Siegel, Carl, Methodik des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik. Praktische Methodik für den höheren Unterricht. Herausgegeben unter der Mitwirkung von Schulmännern von August Scheindler. Wien 1913. Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn. 98 S. 8°. geb. 2,40 M.

In Österreich gehört, wie früher auch in Preußen, die philosophische Propädeutik zu dem Lehrplan der Prima der Gymnasien. Es ist ihr das Ziel gesteckt, die Schüler der obersten Klassen in die Logik und Psychologie einzuführen und damit zugleich der gesamten Gymnasialbildung einen Abschluß zu geben. Die vorliegende Schrift will diesem Unterricht dienen. Sie erörtert zunächst, ob der verordnete Unterricht der gestellten Aufgabe wohl entspreche und ob die Anordnung erst Logik dann Psychologie sich empfehle. Der Verfasser hat besonders in betreff des zweiten Punktes Bedenken. Er meint, daß die umgekehrte Ordnung wohl die natürlichere wäre und dem wird man beipflichten müssen. Die Psychologie ist der Logik gegenüber eine Einzelwissenschaft und wird auch in der vorliegenden Schrift durchaus als solche behandelt. Denn gemäß den genaueren Bestimmungen, die über diesen Gegenstand bestehen, handelt es sich da wesentlich um empirische Unterweisung im Anschluß an Experimente, während gedankliche Schwierigkeiten fern liegen. Indessen hat der Verfasser den Aufbau seiner Schrift der geltenden Ordnung angepaßt. Er verweilt weiter bei der Frage, welche Forderungen an die wissenschaftliche Vorbildung des Lehrers der philosophischen Propädeutik zu stellen seien. Die Art, wie er hier des näheren darlegt, daß der betreffende Lehrer in eben dem Sinne Fachmann sein müsse, wie der Philologe, der Griechisch und Lateinisch auf der obersten Stufe unterrichtet, läßt eine gewisse Besorgnis aufkommen, ob die bestehenden Verhältnisse nicht allzuweit hinter diesem Ideal zurückbleiben. Wenn aber dann der Verfasser aufzählt, was nach seiner Meinung ein junger Lehrer zu studieren hat, der ohne eigenes Fachstudium mit dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik betraut worden ist, so verlangt er des Guten etwas gar zu viel: eine gewisse Vertrautheit mit den Hauptproblemen der Philosophie, die Bekanntschaft mit den grundlegenden Anschauungen von Plato, Aristoteles, Augustin, Baco, Descartes, Spinoza, Locke, Hume, Kant, Schopenhauer, Nietzsche, Mach und Ostwald, endlich eine besondere Orientierung in der Logik und Psychologie und die in diesen Disziplinen zurzeit vorherrschenden Richtungen und Problemstellungen. Das ist für einen philosophisch nicht bereits Orientierten eine völlig unübersehbare Masse und man kommt zu dem Schluß: Weniger wäre mehr gewesen.

Im weiteren gibt das Buch eine eingehende Anleitung, wie die verschiedenen Kapitel der Logik und Psychologie im Unterricht zu behandeln sind. Vorab stellt es die Forderung auf, daß in der Logik nicht mit eigens erdachten, künstlichen Beispielen gearbeitet werde, sondern daß die Beispiele für die verschiedenen Formen des Denkens aus dem wirklichen Betrieb der Wissenschaften entlehnt werden. Hier weist er auf historisch bedeutsame Gedankengänge hin, wie Platos Unsterblichkeitsbeweise, Lockes Widerlegung der angeborenen Ideen, die Argumente für und gegen das Kopernikanische Weltsystem in Galileis berühmtem Dialog und anderes mehr. Demgemäß zieht die Schrift auch bei der Besprechung der

Induktion, des Beweisverfahrens und der Methodenlehre durchweg Beispiele heran, die dem gebräuchlichen Lehrbetrieb entnommen sind und wählt auch die Beispiele für Fehlschlüsse aus dem historisch Überlieferten, wie einen Beweis des Kausalprinzips, den physiko-teleologischen Gottesbeweis und ähnliches. Den Stoff gliedert die Schrift übersichtlich, sagt wieviel Lehrstunden etwa auf die einzelnen Kapitel zu verwenden sind, gibt insbesondere genaue Anweisungen für die Einführung neuer Begriffe und verweist ständig auf die betreffenden Abschnitte einiger in Österreich besonders verbreiteter Lehrbücher, wie die von Höfler, Jerusalem, J. J. Hofmann. So wird sie im ganzen ein recht brauchbarer Führer für den Unterricht sein.

Das Ziel, das der Verfasser für den Unterricht in der Logik im Auge hat, ist insbesondere von dem Gegensatz gegen den Psychologismus bestimmt. Die vorgeschriebne psychologische Einleitung in die Behandlung der Logik will er daher dazu verwendet sehen, daß die Natur assoziativer Verbindung von Vorstellungen beleuchtet, ihr subjektiver Charakter, ihre Abhängigkeit von den Umständen, in denen sich das Einzelwesen gerade befindet, herausgehoben werden. Im Gegensatz dazu soll dann auf den überzeitlichen und überindividuellen Charakter des Urteils und seiner Geltung hingewiesen und damit eine Grundlage für die Logik gefunden werden. Im übrigen ist der Vortrag der Logik durch die Tradition stark bestimmt. So wird vom Begriff ausgegangen, nicht vom Urteil. Doch wird bei der weiteren Behandlung der traditionellen Urteilslehre darauf hingewiesen, daß die alte Einteilung der Urteile nach Quantität, Qualität, Modalität und Relation sich nicht halten läßt und es werden einige Fingerzeige dafür gegeben, welche Unterschiede an den Urteilen sonst hervorzuheben sind. In der Methodenlehre will die Schrift nicht nur die Methoden der Naturwissenschaften, sondern auch die der Geisteswissenschaften berücksichtigt sehen. Sie fordert insbesondere eine Einführung in die Behandlung historischer Quellen durch den Geschichtsforscher. Doch wird dabei kaum viel Ersprießliches herauskommen. Die Arbeitsweise des Historikers liegt dem Schüler zu fern. Er kann wohl die allgemeinen Grundsätze, nach denen Quellen beurteilt werden, begreifen. Aber in jedem speziellen Fall muß alles Tatsachenmaterial, was zur Beurteilung nötig ist, vom Lehrer eigens mitgeteilt werden, und so kann sich der Schüler im wesentlichen nur rezeptiv verhalten. In den Naturwissenschaften dagegen ist dem Schüler immer wenigstens ein Teil des Tatsachenmaterials, das bei einer Theorie in Frage kommt, wohl vertraut. Die Schüler werden also der Methodik der Naturwissenschaften immer freier und selbständiger gegenüberstehen.

Noch eine Bemerkung über den Umfang und die Art der philosophischen Orientierung, die dem Verfasser als in der Schule zu erstrebendes Ziel vorschwebt. Hier mangelt es der Schrift an klar und scharf gezogenen Richtlinien. Es fällt auf, daß das Wesen der mathematischen Naturwissenschaft nicht mit voller Schärfe herausgehoben wird. Der Gedanke, daß die mathematisch formulierten Gesetze der Physik nicht näherungsweise, sondern absolute Geltung haben, soweit eben die vorausgesetzten Bedingungen erfüllt sind, hätte wohl ein Wort verdient. Ist er doch eine wesentliche Stütze und ein notwendiger Ausgangspunkt der kritischen Philosophie. Und ein zweites. Es wird bei der Besprechung der Hypothesen der

Naturwissenschaft daran vorübergegangen, daß die verschiedenen Hypothesen zu dem Ziel der Erkenntnis eine grundverschiedene Stellung haben. Ein Teil der naturwissenschaftlichen Hypothesen läuft darauf hinaus, daß die Welt des gemeinen Bewußtseins im Erkennen durch eine völlig andere ersetzt wird, etwa durch die Welt der Atome, in der es nur die Atome und ihre Bewegungen gibt, Töne, Farben und Temperaturen aber an sich nicht vorhanden sind. Ein anderer Teil der Hypothesen bleibt ganz innerhalb des Weltbildes des naiven Realismus, wie etwa die Laplacesche Theorie der Entstehung des Sonnensystems oder Darwins Selektionstheorie. Für die beiden Arten der Hypothese hat die Frage nach ihrem Wahrheitswert offenbar eine prinzipiell verschiedene Bedeutung. Die zweite Art der Hypothesen gibt tatsächliche Verhältnisse entweder zutreffend oder unzutreffend wieder. Bei der ersten Art der Hypothesen dagegen handelt es sich, wenn man sie als den Ausdruck des reinen Sachverhaltes betrachtet, darum, daß die Welt des gemeinen Bewußtseins zur Erscheinung eines letzthin Wirklichen wird, auf das die Welt der Atome den klarsten, einfachsten und sachgemäßesten Hinweis bietet. Doch davon verlautet nichts. Man könnte meinen, daß der Verfasser geflissentlich Erörterungen vermieden hat, die über den naiven Realismus hinausführen. Hat er bei der Behandlung der Psychologie es doch unterlassen, an das Problem der sogenannten primären und sekundären Qualitäten zu rühren. Aber er hält diese Schranke doch nicht streng inne. Denn er läßt z. B. den Schülern die Frage vorlegen, ob der Raum ein gegebenes Reales sei. Indessen sind das Mängel, die sich bei einer zweiten Durcharbeitung leicht werden beseitigen lassen, und so kann man nur wünschen, daß eine zweite Auflage des hübschen Werkes bald zu ihr Anlaß geben möge.

Berlin. G. Louis.

Capitaine, W., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Zweiter Teil: Kirchengeschichte. Cöln 1914. J. P. Bachem. X u. 232 S. geb. 2,80 M.

Capitaine hat sein Versprechen, „ein Schulbuch der Kirchengeschichte zu bieten, das den neuesten Anforderungen der Wissenschaft, zumal den Bestimmungen der Pädagogik, entspricht“ (S. I), getreulich erfüllt. Es mag heute nicht mehr leicht sein, aus der Menge moderner, brauchbarer Lehrbücher der katholischen Religion das beste herauszufinden: Capitaines Lehrbuch gehört sicher zu den besten. Wer des Verfassers Eigenart kennt, weiß, daß seine Lehrbücher allen berechtigten Anforderungen genügen. Hervorzuheben wären vor allem die aufrichtige Liebe zur Sache, die strenge Unparteilichkeit und geschichtliche Gerechtigkeit des Verfassers.

Capitaine gliedert den Inhalt seiner neuen Kirchengeschichte noch deutlicher in Lern- und Lesestoff. Damit scheint er im voraus dem Einwand begegnen zu wollen, als stelle er zu hohe Anforderungen an die Schüler. Es geschieht wohl in jedem Unterrichtsfach, daß der Lehrer Wesentliches von Nebensächlichem trennt, ersteres ausführlich bespricht und letzteres nur flüchtig berührt. So ergibt sich die Scheidung zwischen Lern- und Lesestoff. Wie verschieden aber der Geist des Schülers diesen beiden Gattungen gegenübersteht, zeigen gele-

gentliche Wiederholungen. Während der Pflichtstoff bis auf schwierigere Gedankenverbindungen und pointierte Ideen bleibendes Eigentum des normalen Schülers geworden ist, ist der Lesestoff so gut wie verschwunden. Der Lehrer hat ihn eben nicht „verlangt", folglich durfte er schon beim „Lesen" als quantité négligeable behandelt werden. Somit wäre er eigentlich überflüssig. Oder will man ihn ebenfalls lernen lassen? Dann steht zu befürchten, daß die Religion unter der Fülle wissenschaftlicher Einzelheiten hinter der Theologie zurücktritt, daß der Lehrer nicht mehr erziehender Religionslehrer, sondern fachwissenschaftlicher Theologe wird. Wenn aber irgendwo, so gilt im Unterricht das Wort: *non multa, sed multum.*

Nur ein Grund vermöchte unseres Erachtens die Beibehaltung des Lesestoffes — aber in geringerem Umfang — zu rechtfertigen: die Wichtigkeit des Religionsbuches im späteren Leben. Wie oft mag der Gebildete in reiferen Jahren manches brauchen, was er einst in seinem Lehrbuch gelesen hat. Hätte er es zur Hand, er wüßte gar noch die Seite, wo es zu finden wäre. Doch wie steht's damit in der Wirklichkeit? Wie viele Schüler nehmen ihr Lehrbuch mit ins praktische Leben? Ist es nicht vielmehr eine alltägliche Erscheinung, daß trotz aller Ermahnungen und Vorstellungen von seiten des Lehrers die Bücher unter den Schülern von Geschlecht zu Geschlecht sich vererben? Greift der Lehrer einmal zu, so findet er manch bemoostes Haupt, dessen unterrichtliche Tätigkeit an der Anstalt je länger je lieber allen Verboten passiven Widerstand entgegensetzte. Der Besitz weniger Groschen dünkt den jungen Menschen ein größerer Gewinn als der etwaige spätere ideelle Nutzen. Daran dürfte selbst eine Überfülle von Lesestoff nichts ändern.

Posen. Johannes Noryskiewicz.

Bei E. F. Thienemann in Gotha erscheinen Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, von denen 3 Hefte vorliegen: 33, 45, 48.

Thoma, Albrecht, Das Drama. Eine gemeinverständliche Darstellung seines Wesens und Baues. 3. Aufl. Beiträge w. o. Heft 33. Gotha 1912. E. F. Thienemann. 59 S. 8°. 1,50 M.

Der Verfasser will Wesen und Bau des Dramas gemeinverständlich darstellen; er sucht alles auf die einfachste Form zu bringen, die griechischen Kunstausdrücke werden mit lateinischen Buchstaben hinzugefügt. In der Tat gelingt es Th., durch die Einfachheit seiner Entwickelung auch an sich schwierige Gedankengänge zu verdeutlichen, indem er bei den Kunsterscheinungen von den Vorgängen des täglichen Lebens ausgeht; hierbei verfällt er jedoch gelegentlich ins Platte, z. B. S. 22: „Im übrigen lehnen wir modernen Menschen ein unmittelbares, gewaltsames und übermäßiges Eingreifen des Schicksals oder der Gottheit ab: sie soll sich nicht wie eine lästige Polizei in alles mischen;" (!) S. 39: „Der Triumph der Kunst ist es, wenn der Zuschauer „erschüttert" wird zum Weinen oder „sich schüttelt vor Lachen"; eine bedenkliche, irreleitende Wendung, die auch dadurch nicht gebessert wird, daß er später hinzusetzt: „Natürlich sind nur künstlerische Mittel erlaubt, weder falsches Pathos zum Weinen noch falscher Kitzel zum Lachen". Ebendort findet sich der für den tragischen Helden verfehlte

Ausdruck „Sündenverdammnis". „Das Mitleid mit dem Helden wird zu einem Mitleid mit uns selbst, die wir ja in gleicher Sündenverdammnis sind oder sein können wie er." S. 49 wird „die verkehrte Welt", daß Minna v. Barnhelm" ihrem Bräutigam nachreist, aus der Verliebtheit oder aus der übertriebenen sächsischen Höflichkeit des Fräuleins erklärt; eine recht unpassende Wendung, besonders wenn man II, 1 Minnas ernstliche Sorgen um Tellheim berücksichtigt. Daneben findet sich aber auch vieles Treffende und Wohlgelungene.

Thoma Albrecht, Das Studium des Dramas an Meisterwerken der deutschen Klassiker. Teil III. Meisterwerke Goethes. Beiträge w. o. Heft 45. Gotha 1911. E. F. Thienemann. III u. 77 S. 8°. 1,80 M.

Geschickt löst Th. auch in dieser Schrift die Aufgabe, in knapper Sprache klar und anschaulich zu belehren. Er erläutert „Götz", „Egmont", „Iphigenie" und „Faust". Bei Angabe des Inhalts der einzelnen Akte versetzt er sich immer in die Lage des Lesers oder Zuschauers, der das Werk erst kennen lernen will, und deutet die Spannung und Erwartung aus, in der man sich jedesmal befinden müßte. Als Idee des „Götz" stellt er hin: Untreue gegen sich selbst bringt ins Verderben, und zieht als Analogie die Siegfriedtragödie der „Nibelungen" heran. Ein Betrug, sei er auch aus edlen, selbstlosen Gründen begangen, ist eine Schuld, die sich gerade an dem sonst lautersten Charakter am verderblichsten rächt. Im „Egmont" wendet sich Th. gegen den V. Akt und verficht die Ansicht, daß das Drama am wirksamsten mit dem IV. Akt abschließen würde. Als Idee der „Iphigenie" bezeichnet er den Satz: „Edelsinn, der auch andern, Menschen und Göttern, Edelsinn zutraut, wirkt veredelnd und erlösend". Goethes Fassung „Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit" hält er für mißverständlich. Ich halte es mit Goethes Fassung. Euripides kommt, wie üblich, schlecht bei der Vergleichung weg; S. 56 spricht Th. sogar folgende gewagte Behauptung aus: „Ob man auf den Inhalt achtet oder auf die Form, es gibt kaum ein trefflicheres Zeugnis, wie weit das menschliche Empfindungsleben und die Dichtkunst in 22 Jahrhunderten sich entwickelt hat, als eine Vergleichung der „Iphigenie" des Euripides und der Neuschöpfung des Kunstwerkes bei Goethe". Man darf doch die Höhe der Dichtkunst nicht an der Elle der Jahrhunderte abmessen! Im „Faust" sieht Th. bei seiner Erklärung zunächst von Zueignung, Vorspiel und Prolog im Himmel ab, die er erst nach Erledigung des übrigen behandelt. Das Verständnis erläuternde Stellen der Bibel werden gern herangezogen. Dieser kurze Kommentar zum „Faust" gehört zum Besten, was es in dieser Art gibt. — Bei Phaethon fehlt durchgängig das zweite h; S. 69 findet sich „statt einem Graben".

Mannsfeldt, Emil, Die neuere wissenschaftliche Prosa in der Schule, besonders in Seminaren und für die Lehrerfortbildung. Ein Beitrag zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Beiträge w. o. Heft 48. Gotha 1912. E. F. Thienemann. III u. 64 S. 8°. brosch. 1,80 M.

M. entwirft eine eingehende Methodik der Lektüre neuerer wissenschaftlicher Prosa, wobei er sich für Auswahl und Ziel der Behandlung auf A. Matthias, P. Cauer

und den Unterzeichneten beruft; für die Aufgaben und Methoden der Wissenschaften auf Windelbands „Präludien", Rich. M. Meyers „Gestalten und Probleme" und Hinnebergs „Kultur der Gegenwart". Er hat die Absicht, gleichsam eine Propädeutik für Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit zu liefern, indem der Schüler lernen soll, die Arbeit des Forschers zu verstehen, ihm auf dem Wege des Denkens nachzuschreiten. Es liege dabei also der Hauptnachdruck nicht auf dem Was, sondern auf dem Wie. Dadurch soll mit dem Einblick in die Methode des wissenschaftlichen Denkens zugleich eine Vorstellung vom Wesen der Wissenschaft gewonnen werden; und zwar gerade von den wissenschaftlichen Problemen, welche die Gegenwart beschäftigen. M. gibt eine reiche Sammlung von Abhandlungen, die zu dem genannten Zwecke verwertet werden können. Er empfiehlt die Prosalektüre jedesmal nach Besprechung einer größeren Dichtung eintreten zu lassen, nicht aber von einer Dichtung zur anderen zu hasten, wodurch die Wirkung des Kunstwerkes beeinträchtigt werde. Die wertvolle Abhandlung stellt große Anforderungen an Schüler und Lehrer. Sie betont die Wichtigkeit einer solchen wissenschaftlichen Schulung des Seminaristen auch im Hinblick auf die Kulturaufgabe, die dem seminarisch gebildeten Lehrer zufalle, nämlich zwischen Forscher und Volk zu vermitteln, die Kulturergebnisse verständnisvoll und „sozial wirksam" weiter zu verbreiten.

Erläuterungsschriften zu Deutschen und ausländischen Schriftstellern herausgegeben von Schmitz-Mancy. Paderborn, Ferdinand Schöningh.

Zellweker, Edwin, Erläuterungen zu Grillparzers „Sappho". 19. Heft. Paderborn 1913. F. Schöningh. 100 S. 8°. 0,60 M.

Die Rückblicke, die der Inhaltsangabe jedes Aktes beigefügt werden, fallen durch unnötige Breite und Wiederholungen auf. Die kurze Zusammenfassung des eben erst vorgetragenen Inhalts hat doch nur dann Zweck, wenn es sich vorher um eine schwer überschaubare Fülle von Einzelheiten handelt; davon kann ja aber bei der vorliegenden einfachen Handlung keine Rede sein. So hätte z. B. S. 48 der Rückblick auf die 11—12 Schlußzeilen beschränkt werden können, in denen die Vergleichung der einzelnen Akte einen neuen Gedanken einführt. — Grillparzer hat es abgelehnt, ein sog. „Künstlerdrama" geschrieben zu haben, d. h. ein solches, in dem die Katastrophe durch Verirrung der Phantasie herbeigeführt wird. Grillparzer sagt einmal „Sappho ist einfach eine Liebesgeschichte. Sappho springt ins Meer, weil Phaon ihr die Gegenliebe verweigert. Das konnte keinen triftigeren Grund haben, als weil Phaon eine andere liebt, und damit ist alles gegeben". Ein anderes Mal: „Dazu gesellte sich, sobald das Wort Dichterin ausgesprochen war, natürlich der Kontrast zwischen Kunst und Leben". Z. sucht sich S. 64 ff. mit dem scheinbaren Widerspruch dieser Gesamtauffassung des Werkes auseinanderzusetzen. Ich finde hier nur eine Bestätigung meiner Ansicht, daß die eingehende Besprechung dieses Dramas nicht in die Schule gehört (vgl. meine Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht. Matthias Handbuch I, 3. S. 181). Bemerkenswert dafür ist, was Z. über die Theatergeschichte des Werkes berichtet (S. 86). Man beachte Z.s Äußerung S. 75: „Sie ist von der Nervosität der Frauen an der Grenze zweier Zeitalter erfaßt, der Berg ist noch nicht

überschritten, aber bald wird der entscheidende Punkt erreicht sein". Sollen wir unsere Primaner anleiten, sich in dieses Problem zu vertiefen?

Schmitz-Mancy, Erläuterungen zu Schillers „Braut von Messina". Paderborn 1914. F. Schöningh. 20. Heft. 124 S. 8°. 0,80 M.

Der Kommentar läßt abermals die für Heft 1 und 6 bemerkten Vorzüge der Erläuterungen Schm.-Mancys erkennen. Überrascht hat mich bei der Charakteristik Isabellas die Behauptung, daß „sich in ihr christlich-germanische Innerlichkeit in schönster Weise zeigt" (81). Sie erscheint mir vielmehr in ihrem Niobe-Jokaste-Typus als eine überwiegend antike Figur, und ich möchte nicht einmal Laas' Fassung zustimmen: „In den Sophokleisch-antiken Aufzug ist christlich-germanische Innerlichkeit, Schillerscher Idealismus eingeschlagen" (S. 118). Schm.-M. wiederholt L.s Worte, prägt aber die Schlußfolgerung weit schärfer aus als Laas. Begründet wird sie lediglich durch Isabellas Mutterliebe, durch die sie Jokaste überragt. Nun, um der Mutterliebe willen braucht man nicht „christlich-germanische" Innerlichkeit zu konstruieren. Sophokles konnte sie natürlich bei seiner Handlung nicht brauchen; sonst ist sie jedoch auch auf dem Boden der Antike hinlänglich bezeugt, schon bei Andromache. Nicht zutreffend ist es auch, wenn L. sagt (und Schm.-M. wörtlich wiederholt) „Für einen Augenblick kann sie auch ihrem Sohne fluchen, weil er der Mörder dessen ward, der, weil er tot ist, ihrem mütterlichen Gefühle natürlich nun als der Bessere erscheint". Es ist schon vorher unverkennbar, daß sie Manuel mehr liebt, vgl. 2127 ihre Äußerung zum Boten „Ach, stets war dieser mir ein Kind des Segens!" und 491 ff. ihre Härte Cesar gegenüber, als er den Namen seiner Geliebten nicht zu nennen vermag, während sie über dasselbe Sachverhältnis bei Manuel sehr sanft hinweggegangen war. Die entsprechende Erklärung bei Schm.-M. auf S. 49 reicht also nicht aus.

Für verfehlt halte ich die hohe Einschätzung von Don Cesars Selbstmord: „Er stirbt freiwillig, nicht aus Stolz, aus Verdruß und Unmut, sondern aus Rechtsgefühl, in Selbstlosigkeit am Altar der sittlichen Idee" (S. 82). Er stirbt doch aus Stolz, und man darf ihn überhaupt nicht „edel" nennen, vgl. S. 100 „Als Fürstensohn ist er edel in seiner Denkart" (!), sondern er ist eine vornehme Natur. Ich kann hier nicht im einzelnen darauf eingehen, sondern verweise auf meine „Lesestücke und Schriftwerke" (Matthias Handbuch I, 3) S. 85.

Schmitz-Mancy, Erläuterungen zu Goethes „Egmont". 17. Heft. 84 S. 8°. 0,50 M.

Schmitz-Mancy paßt sich in seinen Erläuterungen von Goethes „Egmont" dem Schülerstandpunkt an, so daß sie unmittelbar für den Unterricht verwendet werden können. Das gilt selbst für die Behandlung des Dämonischen, worin Schm.-M. das eigentlich Neue und Eigenartige dieses Dramas erblickt. (S. 64). „Über dem Ganzen liegt als unsichtbare Handlung das Walten dämonischer Mächte und darin der eigentliche Zuwachs, den dieses Drama als etwas Neues im Vergleiche zu allen früher betrachteten hinzuträgt, daß es Wesen und Begriff des Dämonischen deutlich und voll zur Erscheinung bringt; sowohl in dem Sinne des Dämonischen in uns (in dem Innenleben des Helden) als in dem Sinne des

Dämonischen um uns (in dem Walten des Geschickes)." Auch Alba erfährt das Walten dämonischer Mächte (S. 41) Und sogar in der leicht verständlichen Bemerkung der Regentin über die Schwäche auch der Großen auf Erden findet Schm.-M. „die unsichtbare Macht des Dämonischen um uns". (S. 21). Über die Hineintragung des „Dämonischen" in Goethes „Egmont" vgl. Ernst Zimmermann in den von Saran herausgegebenen „Bausteinen zur Geschichte der neueren deutschen Literatur" Bd. 1. Den logisch dürftigen Entwurf nach Hartung, S. 74 f., hätte Sch.-M. nicht übernehmen sollen: Biederkeit ist eine schöne Sache, aber man erobert durch sie keine Städte! Auch werden die Demagogen Thersites und Vansen oberflächlich aufgefaßt.

Schubert, Johannes, Erläuterungen zu Uhlands Ernst, Herzog von Schwaben. 18. Heft 57 S. 8°. 0,50 M.

Der Verfasser behandelt S. 4—27 eingehend die Entstehung des Dramas und Uhlands Stellungnahme zu den Geschichtsquellen. Der Dichter hat sich eng an diese angeschlossen, insbesondere an Wipo; er verlegt aber aus Gründen der dramatischen Technik die gesamte Handlung in das Jahr 1030, während sie sich geschichtlich über den Zeitraum von 1028-1038 verteilt. Sch. stellt Uhlands Herzog Ernst als ein Werk hin, in dem sich die politischen Anschauungen des Dichters künstlerisch gestalten; Konrad verfolgt rücksichtslos seine dynastischen Pläne: Uhland kennzeichnet damit den vermeintlichen Schaden der von ihm bekämpften Idee eines neuen Erbkaisertums. — S. 36 werden Heinrich und Hermann miteinander verwechselt. Schuberts Erläuterung ist empfehlenswert.

Schiel, Adelbert, Erläuterungen zu Paul Heyses „Kolberg". 21. Heft. Paderborn 1914. F. Schöningh. 64 S. 8°. 0,50 M.

Die elementar gehaltene Erläuterung behandelt das vorliegende Drama im wesentlichen wie ein Stück Geschichte. Auf Analyse des Inhalts wird verzichtet, vielmehr, abgesehen von Beibringung des geschichtlichen Stoffes, sogleich in ein didaktisches Fragespiel eingetreten; die Lektüre des Heftes ist daher sehr ermüdend. Die Zahl der vielfach selbstverständlichen Fragen hätte wohl ermäßigt werden können.

Drescher, Paul, Schuldramen. Goldene Schülerbibliothek. Bd. 30, 31, 32. Kattowitz, Breslau, Berlin, Leipzig. Phönix-Verlag. I. 95 S. II. 95 S. III. 92 S. Jeder Band 1 M.

Die 3 Hefte Dreschers segeln unter der verlockenden Reklameflagge: Wie werde ich versetzt? Sie wollen sich unmittelbar und ausschließlich an die Schüler und Schülerinnen aller höheren Lehranstalten wenden, um ihnen eine „rasche Orientierung" und „bequeme Wiederholung des Inhalts der Klassikerdramen" zu liefern. Wir haben ja von derartiger Literatur, die den Schülern die Hausarbeit abnimmt, nunmehr die Hülle und Fülle; bemerkenswert bleibt es aber immer, wenn das Hilfsmittel von einem Oberlehrer und Professor verfaßt ist. Dr. erklärt ausdrücklich, daß seine Erläuterungen nicht beanspruchen „auch nur in einem einigermaßen in Betracht kommenden Teile als neu und originell zu gelten". Er habe jedoch „der Anstandspflicht der Namhaftmachung der Quellen leider in dem

für Schüler bestimmten Büchlein nicht genügen" können. Warum nicht? Ich meine, einer „Anstandspflicht" muß man unter allen Umständen genügen, und zwar der Jugend, die man erziehen will, gegenüber erst recht. Ich habe übrigens die Angabe der „Quellen" in den Aufsätzen der oberen Klassen ausdrücklich gefordert und als Direktor meine Fachgenossen gebeten, ebenso zu verfahren. Daß in dieser Maßregel in der Tat ein gewisser Schutz gegen Täuschungen liegt, will ich hier nur streifen; jedenfalls erzieht sie aber die Schüler von vornherein zu der „Anstandspflicht", sich offen zu den benutzten Quellen zu bekennen. Nach eingehender Lektüre dieser drei Hefte kann ich die Vertreter des Deutschen nur auffordern, ebenfalls von den vorliegenden Erläuterungen Kenntnis zu nehmen. Es lohnt wirklich. Man spürt darin den Geist des praktischen Schulmannes und des feinen Verständnisses. Die Behandlung beschränkt sich entweder auf einfache, aber geschickte Inhaltsangabe, oder sie verfährt ausführlicher und ästhetisch abwägend; dabei wird auch an einer Anzahl von Stellen ein kritischer Maßstab angelegt. Am meisten hat mir die Besprechung der „Maria Stuart" und des „Tell" zugesagt. Warum werden jedoch die Namen nicht genau wiedergegeben statt der lässigen Schreibweise **K**arlos, Fies**k**o, O**k**tavio, Lai**u**s u. dgl.? Man verlangt doch auch vom Schüler mit Recht die der jeweiligen Sprache oder dem jeweiligen Werke entsprechende Orthographie. Auch der Satzbau ist nicht gerade immer vorbildlich, vgl. III. S. 58 „Unter den mancherlei Ausstellungen, die der damals noch nicht mit Goethe in der späteren, einzig in der Geschichte unserer Literatur dastehenden Weise verbundene Schiller an dem Drama zu machen hatte, betrifft eine" usw.

Münden (Hannover). P. Goldscheider.

Deckelmann, Heinrich, Die Literatur des neunzehnten Jahrhunderts im deutschen Unterricht. Eine Einführung in die Lektüre. Berlin 1914. Weidmannsche Buchhandlung. XVI u. 517 S. gr. 8°. geb. 7 M.

Die günstige Voraussage, die ich dem Buche von Deckelmann im Jahrg. XI S. 617 u. 618 gestellt habe, hat sich erfüllt. Schon nach 2 Jahren geht es in neuer, wesentlich erweiterter Auflage hinaus und wird zu den alten Freunden zweifellos neue sich erwerben, zumal in einer Zeit, wo deutsche Werte mehr denn je in den Mittelpunkt unserer Erziehung und unseres Unterrichtes treten.

Das Buch von Deckelmann ist nicht nur erweitert, es ist der letzten Auflage gegenüber durch die 200 Seiten, die hinzugekommen sind, insofern mehr abgerundet, als denjenigen Abschnitten, die gewisse Lücken trugen (besonders betraf das die epische Dichtung), Gerechtigkeit und Gleichschätzung im Verhältnis zu den anderen Abschnitten zu teil geworden ist.

Nun hat das Buch einen Umfang, der nicht wohl weiter überschritten werden darf. Wenn Verfasser (und das wird sich ja nicht vermeiden lassen) noch weiteren Stoff in ferneren Neuauflagen aufnehmen wird, so muß er an anderen Stellen durch Kürzungen Raum einsparen.

Jedenfalls darf man der zweiten Auflage dieselben guten Wünsche mitgeben, wie der ersten. Das Buch wird ganz wesentlich zur Hebung des deutschen Unterrichts beitragen.

Paszkowsky, Wilhelm, Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens. Für ausländische Studierende und für die obere Stufe höherer Lehranstalten des In- und Auslandes. Sechste Auflage mit deutschen, französischen und englischen Sach- und Worterklärungen. 1. Texte. 2 Deutsche, französische und englische Worterklärungen. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 1. VIII u. 256 S. 2. 146 S. 4 M.

Das Buch von Paszkowsky ist eingehend gewürdigt in dieser Monatschrift Jahrgang III S. 109/110. Daß es in verhältnismäßig kurzer Zeit sechs Auflagen erlebt hat, spricht für seine Brauchbarkeit. Erhöht wird diese nun auch dadurch, daß zahlreiche französische und englische Worterklärungen in einem besonderen Bändchen beigefügt sind, die dem ausländischen Leser durch Schwierigkeiten besonderer Art hindurch helfen wollen. Sie können als Wegweiser dienen und eine Musterübersetzung finden helfen.

Die Zahl der Ausländer wird ja während der Kriegszeit und nach ihr sich bedeutend vermindern. Da aber die Neuerung, die mit dem Buche vorgenommen ist, für die Schule und Schülerinnen höherer Lehranstalten ganz besonders wertvoll erscheint, so werden hier zahlreiche Freunde des Buches sich finden, denen es Freude machen muß, eine anregende Lektüre klassischer deutscher Aufsätze in sprachvergleichender Betrachtung zu genießen. Und bei vollständigen Übersetzungsübungen wird das Buch erst recht solchen Schülern ein wertvolles Hilfsmittel bilden.

Berlin. A. Matthias.

Aly, Wolf, Hesiods Theogonie, mit Einleitung und kurzem Kommentar versehen. (Kommentierte griechische und lateinische Texte, herausgegeben von J. Geffken.) Heidelberg 1913. Carl Winters Universitätsbuchhandlung. XXIV u. 69 S. 8°. 1,60 M.

Der Verfasser, Wolf Aly, spricht zunächst in der Einleitung in elf Paragraphen über verschiedene Fragen, die Persönlichkeit, die Zeit Hesiods u. a. § 9 gibt die Hauptteile der Dichtung an; besonders interessant ist der § 10, der die Entstehung der Theogonie behandelt. Aly kommt zu folgendem Ergebnis: „Das in einem Gusse sorgfältig disponierte Gedicht ist von mehreren Rhapsoden erweitert, mit neuem Proömium versehen. Spätestens der peisistratischen Zeit dürfte das Gedicht im wesentlichen in der erhaltenen Form vorgelegen haben."

Den Haupteil des Buches bildet der Text des Gedichtes von Hesiod, sowie die Anmerkungen des Herausgebers. Es ist fraglich, ob es nicht zweckmäßig wäre, den Studenten entgegen zu kommen und einige seltene Vokabeln in den Anmerkungen zu verdeutschen, wie νηδύς, φραδμοσύνη, ἐγρεκύδοιμος, ἅρπη u. a.

Trotz mannigfacher Vorzüge kann ich das Werk nicht empfehlen, und zwar aus folgendem Grunde: Der Druck in den Anmerkungen ist gut und klar, der in der Einleitung geht, dagegen der des griechischen Textes ist geradezu wie Augenpulver.

Naumburg a. S. R. Pappritz.

Dörwald, P., Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts. Sonderausgabe aus Dr. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen". München 1912. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. 193 S. gr. 8°. 2,80 M, in Leinewand 3,50 M.

Eine Neubearbeitung der viel benutzten, jetzt vergriffenen Dettweilerschen Didaktik und Methodik des griechischen Unterrichts in dem Baumeisterschen Handbuch zu übernehmen, war P. Dörwald infolge seiner langjährigen Praxis des griechischen Unterrichts auf allen Stufen des Gymnasiums wie auch seiner zahlreichen, mit Beifall und Anerkennung aufgenommenen Arbeiten auf diesem Gebiete ganz besonders geeignet. Überzeugt von der Bedeutung des Griechischen für die Ziele der Gymnasialbildung will er in dem vorliegenden Buche seinen reichen Bildungsinhalt entwickeln und die Wege zeigen, „auf denen dieser Unterricht zu rechter Wirkung in der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts gelangen kann". Diese Absicht zu erreichen ist dem Verfasser auch wohl gelungen, und wenn man ihm auch nicht in allen Punkten unbedingt zustimmen wird, wird man doch wünschen, daß alle Lehrer des Griechischen sein Buch lesen und aus ihm Anregung und Belehrung schöpfen. Ein besonderer Vorzug seines Werkes ist der Umstand, daß es unmittelbar aus der Praxis hervorgegangen ist und sich allem, was praktisch nicht selbst erprobt war, grundsätzlich fern hält: darum wird nur der nach norddeutschen Lehrplänen erteilte Unterricht zugrunde gelegt, während der griechische Unterricht an Reformanstalten und die auf freiere Gestaltung des Unterrichts in der Prima gerichteten Bestrebungen unberücksichtigt gelassen werden.

Das Werk zerfällt in einen allgemeinen und einen besonderen Teil. In dem allgemeinen Teil spricht der Verfasser nach einem kurzen Überblick über die geschichtliche Entwicklung des griechischen Unterrichts von dem Bildungswert des Griechischen, dessen hohe Bedeutung für die gesamte Erziehung unserer Jugend er unter nachdrücklicher Abwehr der bekannten Wilamowitzschen Forderungen in beredten und begeisterten Worten nachweist. Erfreulich ist die Entschiedenheit, mit der Dörwald sich in dem 3. Kapitel („Das Lehrverfahren und der Lehrer des Griechischen") gegen eine grammatische Entartung des griechischen Unterrichts wendet: so wenig er auch sonst geneigt ist, in der Strenge der grammatischen Forderungen nachzulassen und so großes Gewicht er auf eine gründliche Einprägung der Formenlehre und Syntax wie auf die Aneignung eines umfangreichen Wortschatzes legt, so energisch vertritt er den leider noch immer nicht von allen Lehrern des Griechischen eingenommenen Standpunkt, daß der grammatische Betrieb nicht mehr Selbstzweck, sondern nur ein Mittel, allerdings das wichtigste Mittel, zum Verständnis der Klassiker ist, daß die Grammatik der Lektüre dienen soll, um ihretwillen zu erlernen ist; seine Mahnung, in dem behandelten Schriftsteller nicht ein Repertorium für Grammatik, Vokabeln und Übersetzungstechnik zu sehen, ist auch heute noch trotz aller pädagogischen Seminare durchaus am Platze. Die neuerdings von F. Hornemann und R. Agahd wieder aufgenommene Ahrensche Methode, die den Unterricht mit Homer beginnen und an ihm die Grammatik erlernen lassen will, findet ebenso wenig seinen Beifall wie jene anderen Vorschläge, die dem Anfangsunterricht sogleich nach Übermittlung der nötigsten Vorkenntnisse zusammenhängende Lektüre, meist Xenophons Anabasis, zugrunde

legen wollen. Daß man mit beiden Methoden, besonders der zweiten, günstige Erfolge erringen kann, vermag ich aus eigener Erfahrung zu bezeugen; beide aber stellen an Lehrer wie Schüler ungleich höhere Anforderungen als der altbewährte systematische Weg, der als der einfachere und sicherere immer noch den Vorzug verdient. Viel verlangt Dörwald von dem Lehrer des Griechischen, der eine von einem wissenschaftlichen Geist erfüllte Persönlichkeit sein, Blick für die geschichtliche Entwicklung im Völker- und Geistesleben, philosophischen Sinn, ein offenes Auge für das Schöne und Verständnis für die Kunst besitzen und von wahrer Liebe zum klassischen Altertum erfüllt sein soll.

In der Auswahl des Lesestoffs, von der das 4. Kapitel handelt, folgt Dörwald den herkömmlichen Grundsätzen, nach denen die fachwissenschaftliche Literatur ebenso wie die der späteren hellenistisch-römischen Zeit ausscheidet und nur diejenigen Erzeugnisse der griechischen Literatur in Betracht kommen, „in denen sich das Kultur- und Geistesleben der Griechen widerspiegelt, durch das sie noch heute geistige Führer der Menschheit sind, also die klassischen Werke des griechischen Altertums". Der Gebrauch von Chrestomathien wird für die Klassenlektüre grundsätzlich abgelehnt, m. E. durchaus mit Recht. Dagegen vermag ich dem Verfasser nicht zu folgen, wenn er die Lektüre der Reden des Lysias als ungeeignet völlig verwirft und abgesehen von Homer und Herodot nur Xenophons Memorabilien für die Obersekunda zulassen will. Der Privatlektüre steht Dörwald sehr skeptisch gegenüber, ebenso dem besonders von A. von Bamberg in seinen Jahresberichten mehrfach gemachten Vorschlag, deutsche Übersetzungen der Klassiker zuzulassen und auf diese Weise den Kreis der Schullektüre zu erweitern.

Für die Behandlung des Lesestoffs (Kap. V), das Übersetzen der Schriftsteller (Kap. VI), die sprachliche Aufgabe und die schriftlichen Übungen gibt Dörwald sehr beherzigenswerte Ratschläge, wenn man auch in Einzelheiten nicht immer seiner Meinung sein wird; z. B. läßt sich gegen den Gebrauch der gedruckten Präparationen — ich nehme auch die Krafft-Rankeschen nicht aus — doch recht viel anführen.

Der besondere Teil, der in 4 Abschnitten die sprachlichen Aufgaben der Tertien und Sekunden, in 10 Abschnitten die Schriftstellerlektüre der Klassen Obertertia bis Prima behandelt, enthält einen bis ins Kleinste ausgeführten Lehrplan, der besonders dem jungen Lehrer wertvolle Dienste leisten wird. Auch hier wird man in Einzelheiten oft abweichender Ansicht sein, im allgemeinen aber den Forderungen wie der Methode zustimmen. Freilich sind des Verfassers Anforderungen recht hohe, und es erscheint mir zweifelhaft, ob sie sich, zumal nach durchgehender Einführung der Kurzstunde, überall und mit jedem Jahrgang werden durchführen lassen: wünschenswert wäre es sicherlich.

Ich wünsche dem trefflichen Buche, das zu den erfreulichsten gehört, die seit langem über den griechischen Unterricht erschienen sind, eine recht weite Verbreitung und bin überzeugt, daß überall, wo in seinem Geist und Sinn, mit der Gewissenhaftigkeit, Treue und Begeisterung, die es fordert, gearbeitet wird, es um dieses Unterrichtsfach gut bestellt sein wird.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Die neuphilologische Lehrerbibliothek. Ein Verzeichnis meist neuerer Werke für das Studium und die Praxis sowie guter Lehrmittel und der meisten Sammlungen von Schulausgaben. Zusammengestellt von einem bayerischen Neuphilologen. München und Berlin 1913. R. Oldenbourg. 32 S. geh. 1,20 M.

Der ungenannte „erfahrene Praktiker", der in langjähriger kritischer Beobachtung die Neuerscheinungen verfolgt und einen großen Teil der besten im Unterricht oder beim eignen Studium erprobt hat, will bei der Einrichtung und Ergänzung von Lehrerbibliotheken Rat erteilen und solchen Fachgenossen an die Hand gehen, denen Zeit oder Gelegenheit fehlt, selbst das geeignete Material zu ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung herauszufinden. Größere Kompendien, Spezialarbeiten über einzelne Autoren sind nicht berücksichtigt, dagegen zahlreiche treffliche Unterrichtswerke in Lautschrift, die den Aufenthalt im Auslande ersetzen oder ergänzen sollen. Hier und da ist eine kurze empfehlende Kritik zugefügt. Ein Anhang beschäftigt sich mit dem Studium des Italienischen. Auf den Anspruch der Vollständigkeit, den eine derartige, mehr oder weniger subjektive Zusammenstellung natürlich nie erheben kann, verzichtet bescheiden der Sammler. Es sind ihm aber, das sei gern anerkannt, von den bedeutenden und allgemein bekannten Schriften wohl nur wenige entgangen. Doch möchten wir in einer zweiten Auflage noch um Aufnahme mehrerer uns wertvoll dünkender Neuerscheinungen bitten, von denen einige allerdings ihm noch nicht vorliegen konnten. Auf S. 8 gehören Oréans, Der französische Unterricht an höheren Schulen (Weidmannsche Buchhandlung 1912), der uns über den Betrieb an badischen Gymnasien aufklärt, und Ackermann, Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neuphilologen (G. Freytag 1913). Die beste französische Stilistik, die wir in Deutschland haben, ist (S. 10) vergessen: F. Strohmeyers großzügiges Werk und die daraus bearbeitete Schulstilistik (Weidmannsche Buchhandlung 1910 und 1911); ferner verdienen einen Platz: L. Geyer, Der französische Aufsatz (G. Freytag), die Literaturgeschichte von Suchier und Birch-Hirschfeld (2. Aufl.), die trefflichen Anthologien von F. Klincksieck (S. 13), die neueste Sammlung von Bornecque, Röttgers und Riehm: Livre de lecture, Bd. I (Weidmannsche Buchhandlung 1912) und unter den „Lehrbüchern für Handels- und Fortbildungsschulen" das zweibändige, durch Form und Inhalt gleich ansprechende Werk von Le Bourgeois, Mes années d'apprentissage (Leipzig, Gloeckner 1911 und 1912.) Ohne Zweifel wird den Anfängern im Lehramt, die wir ausdrücklich darauf hinweisen, das Heft gute Dienste tun. Ob seiner weiteren Verbreitung ein etwas geringerer Preis nicht förderlich wäre?

Dietz, Carl, Der Unterricht in den neueren Sprachen an der Oberrealschule. Ein Vortrag. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 22 S. 8°. geb. 0,60 M.

Ein Vortrag, den Oberrealschuldirektor Prof. Dr. Dietz (Bremen) in der Versammlung der deutschen Oberrealschuldirektoren in Berlin (November 1912) gehalten hat. Verständige und sehr bemerkenswerte Ausführungen, deren Richtigkeit die an den verschiedensten Schulgattungen wirkenden Neuphilologen erkennen

werden, wofern sie nicht zu den strengsten Reformern gehören. Die Ergebnisse des neusprachlichen Unterrichts entsprechen bis auf die gegen früher viel besser gewordene Aussprache und die erlangte größere Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck der aufgewandten Mühe und Zeit nicht. Die Gründe dieses Mißerfolges findet Dietz in den bei der knapp bemessenen Stundenzahl vielseitig gesteckten Zielen, in der Überfüllung der Klassen, aus den das auf die Mittelschulen hinweisende Schülermaterial unbedingt fernzuhalten ist, und vor allem in dem Aufbau der wenig geeigneten Lehrbücher. Die Oberrealschule (und wir glauben auch das Realgymnasium!) vermag in den neueren Sprachen nur e i n e Aufgabe erschöpfend zu lösen. Wenn sie eine vertieft nationale und humane Bildung vermitteln soll, dann müssen zugunsten der Lektüre g e h a l t v o l l e r Schriftsteller die Übungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch zurücktreten. Beides in gleicher Intensität zu betreiben, geht nicht. Wo neben der Lektüre auf die Sprechübungen der größte Wert gelegt wird, da überwiegt entweder die Sprachtechnik, und das Geistige, der Inhalt, kommt zu kurz, oder der Lehrer verrichtet mit dem eigenen Sprechen die Hauptarbeit an Stelle des Schülers. Praktische Übungen im Anschluß an die bekannten Hilfsbücher (Causeries usw.) sind auf der Oberstufe abzulehnen. Mehr als einen bestimmt begrenzten, feststehenden Wortschatz und einige Sprachfertigkeit kann die Schule nicht bieten; wer mehr wünscht, muß seine Zuflucht zu den *assistants* oder der Berlitzmethode nehmen. Bei der Prüfung der Grundsätze für diese Auswahl der Lektüre zeigt uns Dietz von neuem, daß in dieser Hinsicht noch vieles im argen liegt. Er legt weiterhin ein kräftiges Wort ein für die gute Übersetzung in das Deutsche selbst noch auf der Oberstufe wegen ihres ungemein fördernden Wertes für die Handhabung und Beherrschung der Muttersprache. An der Aufgabe, die Oberrealschule, deren Zöglingen im wesentlichen alle Studienfächer geöffnet sind, in erster Linie zu einer d e u t s c h e n Schule zu machen, haben die neueren Sprachen an erster Stelle mitzuwirken. Erinnert sei an die sich mehrenden Klagen der Universitätslehrer über die ungenügende Ausdrucksfähigkeit selbst der Abiturienten von den Gymnasien; denjenigen der Oberrealschule fehlt aber für ihre Ausbildung im Deutschen häufig noch mehr als jenen das Vorbild und der Einfluß des Elternhauses. Referent war selbst noch kürzlich beim Hospitieren an einer solchen Anstalt betroffen über die groben Inkorrektheiten, die sich Tertianer bei der deutschen Übersetzung in der fremdsprachlichen Lektüre zuschulden kommen ließen. Natürlich lehnt Dietz die inhaltliche Besprechung gelesener größerer Abschnitte in der Fremdsprache ebenso wenig grundsätzlich ab wie das schnelle Lesen leichterer Werke. Wenn endlich auch die deutsche Lektüre nach den Gesichtspunkten der neusprachlichen ausgewählt wird, dann kann die Oberrealschule einen Kanon von Schriftstellern aufweisen, der an innerem Bildungswert dem keiner ihrer Schwesteranstalten nachsteht. Zu diesem Zwecke übermittelt uns ein gleichfalls beachtenswertes Nachwort die Wünsche des Redners für die deutsche Lektüre. Auf der Mittelstufe befürwortet er viel größere Heranziehung der Prosadichtung, in Prima die Durchnahme umfangreicherer Abschnitte aus Ranke, Treitschke, Bismarck u. a. — An diesen jedenfalls mit großem Beifall aufgenommenen Vortrag, dessen Lektüre nochmals allen Fachgenossen nachdrücklich ans Herz gelegt sei, schloß

sich eine lebhafte Aussprache an. Der Redner durfte sich über die Annahme seiner Leitsätze freuen.

Teubner, B. G., Künstlerische Anschauungsbilder für den neusprachlichen Unterricht. Leipzig und Berlin 1913.

Schon vor 20 Jahren hatten H. Lewin (Progr. des Realprogymnasiums Biebrich a. Rh. 1893) und Prof. W. Scheffler auf dem Karlsruher Neuphilologentag die Benutzung kulturgeschichtlicher Bilder, die ein Stück französischen oder englischen Landes und Lebens darstellen und zugleich in der ganzen Art der künstlerischen Auffassung die Eigenart des fremden Volkes widerspiegeln sollten, dringend gewünscht. Aber Jahrzehnte mußte man in Ermangelung solcher hauptsächlich mit den deutschen Anschauungsbildern von Hölzel vorlieb nehmen. Jetzt hat auf vielseitige Anregung der Teubnersche Verlag eine in jeder Hinsicht empfehlenswerte Serie von sechs Künstler-Steinzeichnungen aus Frankreich herausgegeben, die an Ort und Stelle von Künstlern geschaffen, den bisher im neusprachlichen Unterricht üblichen Bildern durch die vornehme Art der Ausführung weit überlegen sind. Es sind Ansichten von charakteristischen Teilen der Hauptstadt oder Denkmälern der Provinz, die von hervorragendem historischen oder kulturellen Interesse sind: Versailles und die Kathedrale von Reims (77 X 55 cm) zu je 5 M., die Champs Elysées und die Avenue de l'Opéra (100 X 70 cm) zu je 6 M., in kleiner Ausgabe zu 2,50 M., Notre Dame (50 X 60 cm) und Le Mont St. Michel zu 4 M. Für den sehr mäßigen Preis von 25 M. werden alle sechs Blätter der großen Ausgabe in Mappe geliefert. — Die Steinzeichnungen werden nicht nur den mittelbaren Zweck des Sprachunterrichts unterstützen, sondern sind zugleich ein Wandschmuck für Klassenräume und Korridore und weisen somit eine glückliche Verbindung des Lehrhaften mit dem Künstlerischen auf. Es steht zu hoffen, daß auch mit der in Vorbereitung befindlichen englischen Serie (London: Street Scene, House of Parliament, Tower Bridge, sowie Windsor, Hastings, Stratford) der Teubnersche Verlag etwas Vorzügliches leisten wird. Jedenfalls sind ihm für das lang entbehrte Hilfsmittel zur Einführung in fremde Landes- und Volkskunde die Neuphilologen (vielleicht auch Historiker) zu Danke verpflichtet.

Bornecque, Henri, Röttgers, Benno, et **Riehm, Th.,** Livre de lecture pour servir à la connaissance inductive des principaux auteurs de la langue française des XVII^{me}, XVIII^{me} et XIX^{me} siècles. Tome I: Dix-septième et dix-huitième siècles (textes). Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. IX und 374 S. geb. 4 M.

Während der schon in 4. Auflage vorliegende Recueil von Bornecque-Röttgers (Monatschrift IX, 205) im wesentlichen die literargeschichtlichen Kenntnisse Fortgeschrittener erweitern und vertiefen will, bezweckt ihr Livre de lecture Einführung der Schüler oberer Klassen in die Literatur. Infolgedessen ist in dem Werke dem 17. und 18. Jahrhundert ebensoviel Platz wie der neuesten Zeit eingeräumt. Weniger Autoren (von jedem Jahrhundert etwa 10), deren gründliche Kenntnis aber durch umfangreichere Abschnitte, soviel als möglich Hauptszenen eines Dramas oder Romans, vermittelt wird. Kurze résumés orientieren über die

ausgelassenen nebensächlichen Teile. Die Verminderung der Schriftsteller war wohl notwendig im Hinblick auf Umfang und Preis der Sammlung. So wird der Schüler eine stattliche Reihe von Namen gar nicht kennen lernen, die in den landläufigen Chrestomathien eine große Rolle spielen. Dafür entschädigen die zur Illustration einer Periode oder der Biographie eines Autors aufgenommenen bedeutungsvollen Abschnitte oder Anekdoten: so sollen z. B. die Briefe Katharinas II. oder Friedrichs des Großen die Rolle der französischen Literatur im 18. Jahrhundert charakterisieren. Der Schüler muß ein Bild von der Gesellschaft dieses Zeitalters haben, ehe er die gegen sie gerichtete Angriffe verstehen kann. — Bei der Auswahl des Stoffes leitete die Herausgeber hauptsächlich das Interesse, das ihm unsere deutschen Schüler entgegenbringen oder sein Verhältnis zu unserer Kunst und Literatur. Daher sind abstrakte Texte, zu feinsinnige Kritiken fortgelassen, Voltaires Briefe sind seinen Tragödien, Victor Hugos Romane seinen Dramen vorgezogen. In diesen Punkten folgen die zwei rühmlich bekannten Herausgeber den Richtlinien, die Prof. Th. Riehm in der Wissenschaftlichen Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule zu Ravensburg (1912) gezogen hat: „Zur Wahl des französischen Lesestoffes an den drei obersten Klassen der Oberrealschule". Auf Einzelheiten einzugehen, fehlt hier der Raum. Das von Molière, Racine u. a. Gebotene reicht völlig aus, um diese Dichter in ihrer ganzen Eigenart zu verstehen. Ob die Aufnahme der Auszüge aus Marivaux und Sedaine auf Kosten anderer nötig war? — Noch einige kurze Bemerkungen zur Anlage des Ganzen: Dieselbe Einführung in die Metrik auf sieben Seiten wie im Recueil (mit unwesentlichen Kürzungen), dann ein Tableau de la littérature au 17^{me} siècle (3 S.), schließlich als ergänzende Lektüre: La cour de Louis XIV. (aus Taine) und La doctrine (aus Lavisse, Histoire de France). Letzteres Stück ist m. E. zu hoch gegriffen. — Eine zweite literargeschichtliche Abhandlung leitet S. 232 in das 18. Jahrhundert über. Friedrich der Große ist mit acht Briefen und einem Gedicht vertreten. Die vorangestellten Biographien sind äußerst knapp. Die Notes in einem Sonderheft (81 S. in einer Falte) sind hauptsächlich sachlicher Art, erläutern aber auch die abweichenden Spracherscheinungen der älteren Zeit. Sie sind mit feinem Verständnis zusammengestellt. Nach alledem ist man gespannt darauf, wie sich die Herausgeber mit der Verteilung des gewaltigen Stoffes aus dem 19. Jahrhundert im 2. Band abfinden werden. Das Werk bedarf keiner besonderen Empfehlung. In ihm findet sich das Gute wieder, das dem Recueil den von uns verheißenen Erfolg so schnell sicherte.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Dahn, Ernst, Lernbuch für den Geschichtsunterricht. Geschichte der neueren und der neuesten Zeit. 3. Aufl., neu bearbeitet und bis zur Gegenwart fortgeführt von Walter Rachel. Braunschweig 1913. Appelhans. VIII und 251 S. 8°. geb. 2,50 M.

Das Buch von Dahn, das hier in dritter Auflage, von Rachel bearbeitet, erscheint, verzichtet bekanntlich als „Lernbuch" auf die Form der zusammenhängenden Erzählung und gibt dafür kurz gefaßte, möglichst scharf gegliederte Dispositionen und Übersichten. Es ist fleißig und sorgfältig gearbeitet; der geschichtliche Stoff

wird nach gewissen logischen Gesichtspunkten geordnet, Verfasser und Herausgeber sind ernsthaft bestrebt gewesen, ebenso die Ursachen der Dinge („Vorbereitung, Anlaß, Grund") wie die Ergebnisse und Folgen herauszuarbeiten. Die Überzeugung freilich, daß ein im wesentlichen aufzählendes und disponierendes Verfahren dem Wesen der Geschichte nicht völlig entspricht, daß insbesondere die Auffassung der Entwicklung durch diese zergliedernde Methode erschwert wird, hat sich in mir bei genauer Durchsicht des Buches, dessen Wert ich im übrigen keineswegs verkenne, verstärkt; zum Beweise diene etwa die Darstellung der inneren Geschichte der französischen Revolution oder die der Vorgeschichte des Siebenjährigen Krieges oder des Abfalles der nordamerikanischen Staaten. Der Lehrer wird bei diesem Verfahren sehr viel von sich aus hinzutun müssen, um das Werden der Dinge zu veranschaulichen und verständlich zu machen; und dem Schüler wird die an sich doch keineswegs geringe Leistung eines lebendigen, zusammenhängenden Vortrages erschwert. Doch das sind grundsätzliche Fragen, über die ein Einverständnis mit dem Herausgeber ausgeschlossen ist. Es sei also nur noch einmal wiederholt, daß er das Buch gründlich durchgesehen, manches gestrichen, anderes ergänzt und schärfer herausgearbeitet hat. Die Darstellung der Ereignisse seit 1871 ist im wesentlichen neu; ein kurzer Anhang über Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches und Preußens ist hinzugefügt. Den Schluß bilden Wiederholungsfragen und Themen zu geschichtlichen Vorträgen und Aufsätzen.

Sammlung geschichtlicher Quellen und Darstellungen, herausgegeben von O. Kürsten, W. Schrank, A. Heil. 3. Heft: Karl der Große, Quellenstücke, herausgegeben von A. Heil. 48 S. 0,45 M. — 4. Heft: Die deutschen Einigungskriege, Quellenstücke, herausgegeben von Richard Wagner. Frankfurt a. M. 1913. M. Diesterweg. 40 S. 0,45 M.

Das dritte, Karl dem Großen gewidmete, Heft bringt einen großen Teil der Lebensbeschreibung Einhards und ergänzt sie durch ein Stück aus den unter Einhards Namen gehenden Tagebüchern und mehrere Abschnitte aus den Kapitularien, wobei die letzten Forschungen über das capitulare de villis noch nicht berücksichtigt sind. Das Heft macht einen sehr angenehmen, einheitlichen Eindruck.

Schwerer war die Aufgabe, die wichtigsten Quellenstücke aus der Geschichte der Jahre 1861—1871 in einem Heftchen von 40 Seiten zusammenzufassen; aber diese Arbeit darf ebenfalls als wohlgelungen bezeichnet werden.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Führer und Helden. Federzeichnungen von Karl Bauer. Leipzig-Berlin. B. G. Teubner. Einzelnes Blatt 28 × 36 cm: 0,50 M. 12 Blätter: 2,50 M. Postkarten-Serie: 1 M.

Auf die ersten 12 Blätter ist in dieser Monatschrift Jahrgang XIII S. 639 kurz hingewiesen. Jetzt liegen 6 weitere Blätter vor: Generalleutnant von Ludendorff, Admiral von Spee, Kapitän von Müller, Generalstabschef von Falkenhayn, General von Beseler, Generaloberst von Kluck.

Die Federzeichnungen tragen den Charakter der großen Zeit, sie erinnern an Menzels Art. Der Geist der großen Führer und Helden kommt in ihnen zum kräftigen Ausdruck; nichts Weichliches, nichts Verschwommenes tragen

die Zeichnungen an sich. Die Freude an der Einfachheit, welche die Größe der Personen am besten zur Darstellung bringt, hat dem Künstler die großzügige Hand geführt. Als Wandschmuck für Schulstube und Familienzimmer sind diese Bilder so recht geeignet. Auch Ludwig Richter lebt in ihnen wieder auf.

von Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich, Reden aus der Kriegszeit. Drittes Heft. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 76 S. 0,75 M.

Die ersten beiden Bändchen Reden sind in dieser Monatschrift Jahrg. 1914 S. 623 und Jahrg. 1915 S. 231 besprochen worden. Dieses dritte Bändchen ergänzt die ersten in anziehender Weise. Die erste ist am 10 Januar 1915 gehalten und handelt von der Harmonie der Sphären. Von den Weihnachtsglocken geht sie aus und führt uns zu Bildern und Gedanken großer Geister, weit weg von der Gegenwart bis in die Höhenluft der Poesie. Ein Pindarisches Lied führt uns ein in diese Sphären; Schiller, Shakespeare, Plato, Sophokles und der harmonische Geist griechischer Jugenderziehung sprechen zu uns, um in der grauenvollen Disharmonie des Weltkrieges hinzudeuten auf des künftigen Geschlechtes harmonisches Glück. Wer die Zeit, in der wir leben, eine kurze Weile vergessen will, findet hier, was er wünscht.

Die zweite Rede ist am Abend des Kaisergeburtstags gehalten. Von unserm Kaiser und seinem tragischen Schicksal, der den Frieden und nichts als diesen wollte, aber den Krieg aufgezwungen bekam, geht sie aus, um einen Blick in tragische Schicksale, in Krieg und Frieden der Vorfahren unseres Kaisers zu werfen und dann heimzukehren zum Kaiser und zu dem Familienfeste seines Geburtstages.

Die dritte Rede (gehalten am 1. April 1915 in der Aula der Universität) behandelt Bismarck; nicht sein Werk, sondern das Wesen des großen Menschen. Die Darstellung ist meisterhaft in ihrer erschöpfenden Knappheit. Sie ist mir zu Herzen gegangen, als ich sie hörte, und hat mich von neuem tief ergriffen, als ich sie gelesen.

Diese Rede sowohl wie die anderen, sollten wie Roethes Abhandlung in aller Schüler Händen sein.

Roethe, Gustav, Von deutscher Art und Kultur. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 56 S. 0,80 M.

Ein am 30. Oktober 1914 gehaltener Vortrag, der für den Druck streckenweise erweitert worden ist. Die Frische des gesprochenen Worts hat aber unter der Erweiterung nicht gelitten: überall bleibt sie lebendig und fesselt uns bis zum Ende. Von allen Druckschriften, die der Krieg hervorgerufen, gehört Roethes Abhandlung von deutscher Art und Bildung (so übersetzt Roethe selbst das Wort „Kultur") zu dem Besten, was ich von dieser Literatur gelesen habe. Alle unserer Bildungsfehler und Bildungstugenden werden uns in kräftigen und knappen Zügen vorgeführt, in die ältesten Zeiten greift Roethe hinein, alle Teilstrecken unserer deutschen Art und Bildung beleuchtet er mit dem hellen Geiste seiner anschaulichen Auffassung, bis in unsere Tage führt er uns und er spart

uns nichts an klugem Tadel, was wir zu beherzigen haben. Alles ist eindruckvoll durch die Tiefe der Auffassung, durch das Bestreben gerecht zu urteilen, durch die jugendliche Begeisterung und vorurteilsfreie Liebe zu seinem Volke. Daß in dem Gelehrten auch der deutsche Soldat hervortritt, fesselt uns noch mehr an das Buch. Es sollte in recht vieler Schüler Hände kommen, sollte in Feierstunden ihnen vaterländische Erbauung schaffen und sollte den Geschichtsunterricht begleiten, in dem es nicht nur einmal, sondern wiederholt gelesen werden müßte, damit die ganze historische Auffassung des dargebotenen Geschichtsstoffes von rechtem Geiste, d. h. vom Geiste deutscher Art und deutscher Bildung durchzogen und gekräftigt wird.

Chronik des deutschen Krieges nach amtlichen Berichten und zeitgenössischen Kundgebungen. Von Mitte November 1914 bis Mitte Januar 1915, 2. Band. Mit einer einleitenden Darstellung des Kriegsverlaufes bis Mitte März 1915 von Oberstleutnant a. D. Freiherrn von Lupin. Nebst acht Bildnissen und einem Kärtchen. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. XXVI u. 468 S. 2,80 M.

Dem ersten Bande, der in dieser Monatschrift (XIV S. 142) besprochen ist, ist der zweite gefolgt, der den bisherigen Erwartungen entspricht und durch seine Einleitung an Wert wesentlich erhöht wird. Wahrheitsgetreu und objektiv ist alles, was er bringt; deshalb ist er, ebenso wie der erste, von geschichtlichem Quellenwert, nicht nur ein planlos zusammengewürfeltes Augenblickswerk. Nur Kundgebungen von unbestritten sachlicher oder persönlicher Bedeutung sind aufgenommen; manches finden wir, was auch dem eifrigsten Zeitungsleser bisher unbekannt war. Dabei ist die Ausstattung sowohl des Druckes, als auch der beigegebenen Bildnisse geradezu musterhaft und der Preis erstaunlich billig.

Fischer-Graudenz, Paul, Tannenberg 1914 und 1410. Mit zahlreichen Bildern und Karten vom ostpreußischen Kriegsfelde und einer Geschichte der Ostmark des deutschen Reiches. Zweite, bedeutend erhöhte Auflage. Lissa i. P. 1915. Oskar Eulitz 119 S. 1,50 M.

Es ist keine von den vielen rasch hingeworfenen Darstellungen, wie sie den Büchermarkt augenblicklich überschwemmen, die hier vorliegt, sondern eine gediegene Arbeit, zu der Fischer-Graudenz, soweit die Vergangenheit in Frage kommt, durch langjährige Studien vorbereitet war, und, was die Gegenwart anbetrifft, durch eindringliche Erforschung der Zustände und Tatsachen sich der Sache gewachsen zeigt.

Wir bekommen zunächst eine auf übersichtliche Karten gestützte Darstellung der Schlacht bei Tannenberg-Grünfelde vom 15. Juli 1410, die bis in die kleinsten Einzelheiten uns hineinführt und gleichwohl ein Gesamtbild bietet, wie es kaum besser denkbar ist.

Dann folgt die große Schlacht am 27, 28. und 29. August. Eine knappe Vorgeschichte erzählt von der Mobilmachung, zeichnet die preußische Ostgrenze, die Flußgebiete, die strategischen Eisenbahnen und die Kriegsgliederung, die russischen Greueltaten in Ostpreußen und die Gefechte auf dem ostpreußischen

Kriegsfelde. Sodann wird Hindenburgs konzentrischer Angriff auf die Narewarmee geschildert, begleitet von Berichten deutscher Kämpfer. Ein Vergleich mit Cannae schließt das Schlachtbild ab. —

Angefügt sind noch Einzelheiten aus der Lebensgeschichte Hindenburgs, sowie Ehrungen des Generalfeldmarschalls und verschiedene Einzelschilderungen, die aus Besuchen des Verfassers von Soldau aus in Ostpreußen sich ergeben.

Alle Angaben dürften, soweit ein Urteil gestattet ist, zuverlässig sein; die Sprache ist klar und lebendig; Begeisterung für Land und Leute, die kriegerischen Ereignisse und den Helden von Tannenberg durchzieht das Ganze.

Es kann das gediegene Buch deshalb aufs wärmste empfohlen werden; es sollte in den Händen aller Schüler sein, die schon einiges geschichtliches Verständnis besitzen.

Berlin A. Matthias.

Keppler, Paul Wilhelm, Im Morgenland. Reisebilder. 1.—5. Tausend. Freiburg 1913. Herdersche Verlagsbuchhandlung. VIII und 240 S. 8°. Geb. in Pappe 3,50 M., in Leinwand 4 M.

Das Buch ist ein Auszug aus dem bekannten und viel gelobten größeren Werke desselben Verfassers „Wanderfahrten und Wallfahrten im Orient", das auch in dieser Zeitschrift (X. Jahrg. S. 213) besprochen wurde, und zwar nimmt die Auswahl, bei der natürlich manche besonders schöne und hochpoetische Abschnitte ausscheiden mußten, in erster Linie Rücksicht auf das Verständnis breiterer Schichten des Volkes, indem sie diesen für eine geistige Erholungsreise zum Orient, „wenn nicht mit Zeppelin, so doch auf dem Eindecker der Phantasie", den Weg zeigen will. So eignet sie sich auch in hervorragender Weise für die Bibliotheken unserer mittleren Schulklassen. Die eingefügten 17, größtenteils neuen Bilder sind passend zusammengestellt und noch klarer als in dem Hauptwerke; eine Karte Palästinas wird allerdings ungern vermißt werden. — Wenn der Verfasser im Vorwort allen Wanderlustigen ein herzliches Glückauf! zuruft, so möchten wir dem Buche selbst für seine erste Wanderschaft ein solches Glückauf! zum Geleite geben.

Meppen. Joseph Riehemann.

Die Kultur der Gegenwart. III. Teil. Erste Abteilung: Die mathematischen Wissenschaften. Erste Lieferung: H. G. Zeuthen, Die Mathematik im Altertum und im Mittelalter. Leipzig 1912. B. G. Teubner. 95 S. 3 M.

Die Kultur der Gegenwart, von der die Mehrzahl der Bände aus den beiden ersten, den geisteswissenschaftlichen Kulturgebieten gewidmeten Teilen bereits erschienen ist, wendet sich nun auch den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Kulturgebieten zu. Von dem in der langen Reihe dieser neu projektierten Bände an erster Stelle stehenden Bande über die mathematischen Wissenschaften liegt eine erste Lieferung vor. Man durfte gespannt darauf sein, wie sich die Bearbeiter der gerade bei der Mathematik so überaus schwierigen Aufgabe unterziehen würden, eine einigermaßen auch dem Nichtfachmanne verständliche

Einführung in die Entwicklung und die Ergebnisse der mathematischen Wissenschaften zu geben. Die vorliegende Abhandlung von H. G. Zeuthen hat den rechten Ton aufs glücklichste getroffen. Der Verfasser war ja auch wie kaum einer für seine Aufgabe geeignet. Was er gibt, ist nicht eine Anhäufung von Einzeltatsachen, sondern eine Aufdeckung der großen Entwicklungslinien in der mathematischen Forschung des Altertums und des Mittelalters, der ich keine andere Darstellung zur Seite stellen könnte. Die mathematische Methode, der mathematische Geschmack in seiner Veränderlichkeit wird ebenso gekennzeichnet, wie die Forschungsergebnisse selbst. Gerade darin scheint mir der besondere Wert von Zeuthens Ausführungen zu liegen, daß sie nicht bei den Tatsachen der Forschung stehen bleiben, sondern den Gründen nachgehen, die für die Richtung der Forschung maßgebend waren. — Hier in dieser Monatschrift darf wohl noch hinzugefügt werden, daß der Aufsatz gerade den Lehrern an höheren Schulen vieles bringt, was unmittelbar für die geschichtliche Belebung des mathematischen Unterrichtes verwertbar ist.

Jena. W. Lietzmann.

Mikrokosmos. Zeitschrift für praktische Arbeit auf dem Gebiete der Naturwissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der mikroskopischen Technik. 7. Jahrgang, Heft 1—5. Stuttgart. Franckhsche Verlagsbuchhandlung. Zwölf reich illustrierte Hefte und zwei Buchbeilagen für 5,60 M.

Im 7. Jahrgang verfolgt der rühmlichst bekannte Mikrokosmos wieder auf bewährten Wegen das Ziel, seine Mitglieder zu mikroskopischen Studien anzuregen und ihre Arbeiten wissenschaftlich, technisch und pekuniär möglichst zu erleichtern. Steiner beginnt im neuen Jahrgang eine Aufsatzreihe Mikrobiologische Lebensgemeinschaften in Einzelbildern mit der mikroskopischen Tierwelt der Moospolster. Nach Anweisungen zum Sammeln von Moospolstern und zum Isolieren der Tiere daraus folgt eine systematische Beschreibung der im Moos lebenden Tiere, bei der natürlich die Wurzelfüßer und die Rädertierchen die größte Rolle spielen. Dadurch, daß fast alle Arten, nicht nur die spezifischen Moosformen bildlich wiedergegeben sind, wird der Aufsatz besonders wertvoll.

Fortlaufend erscheinen ferner Monatstabellen der für mikroskopische Arbeiten zu sammelnden Pflanzen von Günther und Stehli. Die einzelnen Hefte enthalten eine Reihe kleinerer Artikel über leicht auszuführende biologische Experimente oder über Sammel-, Konservierungs- und Präpariermethoden, über anatomische Studien an Rädertieren, über biologische Studien an Moostierchen, usw. Durchweg sind die Artikel gemeinverständlich geschrieben und auf die praktischen Bedürfnisse des Mikroskopikers zugeschnitten. Jedes Heft enthält eine Fülle von Anregungen zu interessanten Studien, manche Aufsätze, zumal der von Steiner, weisen dabei besonders auf Lücken in unserem Wissen hin, bei deren Ausfüllung der Leser zu helfen imstande ist. Unter der Rubrik Kleine Mitteilungen erscheinen kurze praktische Winke über neue Färbemethoden, Kulturmethoden, Nachweismethoden, neue Apparate. Den Heften 1 und 5 ist ein Beiblatt: das Laboratorium des Mikroskopikers beigegeben, das durch Beschreibung von neuen

Apparaten einen Überblick über die Fortschritte der Apparattechnik geben soll. Hier könnten Apparate, die so sehr über die Bedürfnisse der Mikrokosmosleser hinausgehen, wie Lehmanns chemisches Mikroskop fortgelassen werden. Heft 2 enthält ein anderes Beiblatt: Mit Mikroskop und Kamera, das über die Fortschritte der Mikrophotographie berichten, zu mikrophotographischen Arbeiten anleiten und vor allem der Veröffentlichung guter Aufnahmen der Leser dienen soll. Die Einführung beweist die Leistungsfähigkeit der Mikrophotographie durch Wiedergabe wunderschöner Aufnahmen aus den verschiedensten Gebieten. Als Buchbeilagen erscheinen in diesem Jahre zwei Teile des groß angelegten Handbuches der mikroskopischen Technik: Donau, Arbeitsmethoden der Mikrochemie und Reitz, Arbeitsmethoden der Bakteriologie. Besondere Verdienste erwirbt sich der Mikrokosmos wieder durch Bezugsnachweis und Bezugserleichterungen für den Einkauf von guten Apparaten und Präparaten und durch Einrichtung von mikroskopischen Kursen in allen Teilen Deutschlands. Alles in allem erscheint der Mikrokosmos so wertvoll, daß er in keiner Schule fehlen sollte.

Zart, A., Bausteine des Weltalls, Atome und Moleküle. Stuttgart. Franckhsche Verlagsbuchhandlung. 100 S. 8°. Ladenpreis 1 M., geb. 1,80 M. Beigabe zum Kosmos.

Mit einer neuen Gabe erfreut der Kosmos seine Mitglieder. Zart hat den dankenswerten Versuch gemacht, einem größeren Leserkreis den Entwicklungsgang der atomistischen Weltanschauung vor Augen zu führen. Er zeigt im ersten Abschnitt, wie die alte Philosophie, angeregt durch Beobachtungen des täglichen Lebens, durch Spekulation zu einer Atomlehre gelangte, die überraschende Ähnlichkeit mit unserer modernen Atomlehre aufweist. Durch allerlei merkwürdige Abwege der Spekulation gerät die ganze Atomlehre bei den Philosophen in Mißkredit und dadurch in vielhundertjährige Vergessenheit. Im zweiten Abschnitt sehen wir den neuen Aufbau einer atomistischen Weltanschauung auf dem festen Fundament des unwiderleglichen Experiments. Als kurze historische Übersicht werden diese Abschnitte jedem Lehrer der Chemie und Physik willkommen sein. Der dritte Abschnitt führt in die Welt des Kleinsten ein und bringt dann für die Gebilde, die sich die Phantasie nach dem Erfahrungsschatz zurechtgezimmert hat, die handgreiflichen Beweise, die Methoden zur direkten Bestimmung der Größe und Zahl der Moleküle, wobei hauptsächlich die Perrinsche Methode berücksichtigt ist. Im letzten Abschnitt wird der Leser im Fluge mit einigen physikalischen Arbeiten bekannt gemacht, die aus Überlegungen hervorgingen, welche an sicher bekannten Eigenschaften der Moleküle und Atome anknüpften. Es sind meist nur Andeutungen, die zum eingehenderen Studium der neuesten Ergebnisse der physikalischen Forschung reizen.

Die Aufgabe, die der Verfasser sich gestellt, ist bei der Schwierigkeit, welche der Stoff dem Anfänger bietet, nicht leicht, ist aber wenigstens in den ersten beiden Abschnitten recht gut gelöst. Nur scheint der Verfasser von den griechischen Naturphilosophen gar zu gering zu denken, wenn er behauptet, die atomistische Weltanschauung der Alten könnte man an einem schönen Tage, im Grase liegend,

zusammenphilosophieren. Gelegentlich ist die historische Entwicklung zu sehr mit modernen Gedankengängen verquickt, man könnte z. B. herauslesen, Boyle hätte elektrolytisch gearbeitet und hätte bereits Streichhölzer besessen. Warum im dritten Abschnitt nicht auf die Erscheinungen der Radioaktivität eingegangen wird, ist nicht einzusehen. Da haben wir doch zum ersten Male die Möglichkeit, die Wirkung einzelner Atome direkt wahrzunehmen. Sehr merkwürdig ist die Schlußbemerkung in einem Buche, das im übrigen die allerneuesten Forschungsergebnisse berücksichtigt: „Vorläufig ist jedes Element mit seinen Atomen noch eine Welt für sich, unüberbrückbar geschieden von jedem andern". Dabei kennen wir große Umwandlungsreihen der Elemente mit Dutzenden verschiedener Elemente ganz genau, ebenfalls ein Ergebnis radioaktiver Forschung, die trotz bewußter Ausschaltung der Elektronentheorie hätte zu Worte kommen müssen.

Dortmund. Klostermann.

Jungdeutschland-Bote für das Jahr 1914. Herausgegeben von der Jungdeutschland-Gruppe Groß-Berlin E. V. Berlin 1913. Paul Kittel, Historischer Verlag. 213 S. kl. 8°. 0,70 M.

Das mit einem Geleitwort des Freiherrn von der Goltz und einem illustrierten Kalendarium versehene Büchlein enthält u. a. knapp und frisch geschriebene Aufsätze über die Verfassung des deutschen Reiches, über den Weg zur Arbeit in den deutschen Kolonien, über den Dienst in Heer und Flotte, über das deutsche Turnfest in Leipzig und über die Luftschiffahrt. Vor allem aber erfahren wir das Notwendigste über die deutsche Jugendpflege, über die Ziele des Jungdeutschlandbundes und die durch ihn geschaffenen Vergünstigungen, über seinen Wander- und Spielbetrieb. Das prächtige Büchlein, das sich an die Jugend und die Führer aller Stände zugleich wendet, gewährt dem Leser nicht nur vorübergehend Genuß und Belehrung, sondern kann auch jedem, der von Berufs wegen oder aus eigener Neigung Wanderungen unternimmt, dauernd hohen Nutzen bieten; auch Schulen, die dem Jungdeutschlandbund noch fern stehen, sollten des eigenen Vorteils wegen sich mit den Vergünstigungen bekannt machen, die durch den Jungdeutschlandbund geschaffen worden sind (S. 131 ff.). Wir wünschen dem „Jungdeutschland-Boten" die weiteste Verbreitung, vor allem auch auf den höheren Schulen.

Seckendorff, C. Freiherr v., Deutsche Jugenderziehung und Pfadfinderbewegung Zweite vermehrte Auflage. München 1913. Verlag der Ärztl. Rundschau, Otto Gmelin. 59 S. 8°. 0,90 M.

Das mit zahlreichen Aufnahmen aus dem Pfadfinderleben geschmückte Schriftchen ist aus Vorträgen des Verfassers hervorgegangen und will zeigen, warum wir eine deutsche Jugenderziehung brauchen, was zurzeit in Deutschland auf diesem Gebiete geschieht, und wie die Pfadfinderbewegung die Frage der Jugenderziehung lösen will. Bei der Beantwortung der ersten Frage geht der Verfasser von der bekannten Statistik des Stabsarztes Dr. Schwiening über die Militärtauglichkeit aus. Es ist aber längst darauf hingewiesen worden, daß die für unsere höheren Schulen aus dieser Statistik gezogenen Schlußfolgerungen nicht durchaus stichhaltig sind. Vgl. B. Kern, Humanistische Bildung und ärztlicher Beruf. Berlin

1913, Weidmannsche Buchhandlung, S. 13. Daß für unsere Jugend gegenüber den Schädigungen des Schullebens, der großstädtischen Verhältnisse, der Fabrikarbeit eine durchgreifende und beständige Erholung und Kräftigung notwendig ist, wird niemand leugnen; wichtiger ist es, unsere Jungen und Mädchen, und zwar in allen Volkskreisen, vor den Gefahren der Verflachung und Genußsucht zu hüten und ihre Seelen mit Liebe zu Gott und den Menschen zu erfüllen. Dieses Erziehungsideal verfolgt auch der Pfadfinderbund (S. 30), neben seiner trefflichen Organisation verdankt er wohl auch ihm nicht am wenigsten sein schnelles Wachstum und die Gewähr für weiteren Bestand. Wenn aber der Verfasser außer dem Pfadfinderbund unter den Organisationen, die eine „Ertüchtigung" unserer deutschen Jugend erstreben, nur die deutschen Turnvereine, die Jugendwehren, den Bayerischen Wehrkraftverein und die Gruppen der Wandervereine bespricht, so erschöpft er seinen Gegenstand in keiner Weise und wird vor allem der Bedeutung des Jungdeutschlandbundes durch die wenigen Worte, die er ihm widmet, nicht gerecht. Wer sich über die zusammenschließende und werbende Arbeit des Jungdeutschlandbundes und über die von ihm in ganz Deutschland im Geiste der Pfadfinderbewegung herbeigeführte erzieherische Tätigkeit unterrichten will, greife zu der Bundeszeitschrift „Der Jungdeutschlandbund" (Berlin, Mittler & Sohn). Man erfährt hier mit Staunen, daß allerorten in Deutschland Männer der verschiedensten Berufe voll Idealismus und mit gesundem Blick tatkräftig für die neue Erziehung eintreten; und der erfreuliche Gegensatz, in dem dieses frische Leben zu dem öden und nörgelnden Geschwätz über Erziehungsfragen steht, wie es sich allzuoft in der Presse und in Versammlungen breit macht, sollte allein schon genügen, um auch die Aufmerksamkeit der höheren Schulen der Jugendbewegung zuzuwenden. Jedoch in Groß-Berlin haben sich bisher nur sechs höhere Schulen dem Jungdeutschlandbund als Zweigvereine angeschlossen, zwei gehören unseres Wissens dem Pfadfinderbund an, und die Schüler, die sonst durch ihren Eintritt in einen jungdeutschen Jugendverein unter dem Einfluß des Jungdeutschlandbundes stehen, haben dies wohl in den seltensten Fällen der Vermittelung der Schule zu verdanken. Es wäre wahrlich an der Zeit, daß alle Lehrer an höheren Schulen die Ziele und Wege der Jungdeutschlandbewegung oder der Pfadfinderbewegung — was im wesentlichen ein- und dasselbe ist — kennen lernten.

Berlin. Kaiser.

Spitzy, H., Die körperliche Erziehung des Kindes. Mit 194 Textabbildungen. Berlin-Wien, Urban & Schwarzenberg. VIII u. 416 S. 8°. 15 M., geb. 17 M.

Wenn wir Schulmänner gar zu leicht über die Erziehung des Geistes die des Körpers vergessen, dann ist es heilsam, zeitweilig wieder an die Unterlassungssünde erinnert zu werden. Das besorgt gründlich das hier vorliegende Werk. Sein Inhalt sind gemeinverständlich wiedergegebene Vorlesungen, die im ministerialen Auftrage an der Grazer Universitätsklinik von einem erfahrenen Kinderarzte gehalten wurden. Im 1. Viertel spricht er mit peinlicher Sorgfalt von der Körperpflege des Säuglings, im 2. ausführlich über die des Kindes, im 3. gewissenhaft über die Schüler und im letzten behandelt er begeistert den Sport. So ist die erste

Hälfte wesentlich für pflichtbewußte Eltern bestimmt. In größter Ausführlichkeit sind alle einschlägigen Fragen sowohl für Knaben als auch für Mädchen behandelt. Aus jeder Zeile spricht die Sorge um das künftige Geschlecht. Ausführliche Literaturangabe beschließt jeden Abschnitt. Beachtenswert sind die Vorschriften über die Körperpflege während der Pubertät und die Bedingungen, die ein Turnlehrer erfüllen soll. In vielen Punkten werden die Bestimmungen an nordischen Schulen als nachahmenswert bezeichnet, so die über den Aufbau einer Turnstunde.

Im heiligen Eifer für die gute Sache werden auch übertriebene Forderungen aufgestellt: mindestens eine Turnstunde täglich! Der Vormittag dem Geiste, der Nachmittag dem Körper! Der Lehrer muß sein Pensum ohne jede Hausarbeit bewältigen! Nach jeder Kursstunde eine Viertelstunde Pause! Die körperliche Wohlgestaltung des Schülers ist der Ausdruck für die Fähigkeit des Lehrers!

Trotzdem gehört das Buch als unentbehrlich in die Handbibliothek jedes Lehrerkollegiums, das ein frohes und starkes Geschlecht heranziehen will.

Linden-Hannover. Bodo Habenicht.

Koch, B., und **Mühling, E.,** Die Arbeit an der Hobelbank, Beiträge zur Theorie und Praxis des Handfertigkeitsunterrichts. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. V u. 95 S. 2 M.

In den ersten Jahrzehnten nach Einführung des Knabenhandfertigkeitsunterrichts stellten die Lehrbücher über diesen Gegenstand im allgemeinen „Normallehrpläne" dar, nach denen der Unterricht in ganz bestimmter Reihenfolge und Auswahl der Gegenstände erteilt werden sollte. Und das war sicher gut und richtig, solange es an genügend vorgebildeten und praktisch erfahrenen Lehrern fehlte. Nur so konnte einer heillosen Verwirrung vorgebeugt werden. Heute aber treten die Nachteile dieser Lehrgänge — zu große Berücksichtigung des rein mechanischen und zu starke Beschränkung der Bewegungsfreiheit von Schülern und Lehrern — zu stark hervor, als daß man sie noch übersehen könnte. Die Sache ist so gefestigt, daß man von der Schablone absehen und im Unterricht andere, freiere Gesichtspunkte zur Geltung bringen kann.

Auch die Verfasser des vorliegenden Werkes haben nicht die Absicht, einen „Normallehrgang" zu geben, an den Lehrer und Schüler sklavisch gebunden sein sollen.

Die Verfasser geben auf 22 Tafeln mit Entwürfen und mit dazu gehörigen Erläuterungen in einem besonderen Abschnitte eine ausführliche Anleitung zur Herstellung von 62 verschiedenen Werkstücken aus der Hobelbankarbeit. In welchem Geiste sie dieses Material verarbeitet wissen wollen, zeigen sie in den beiden ersten Abschnitten.

Ihre Hauptgrundsätze sind: 1. „dem Schüler ist möglichste Freiheit in der Wahl der Arbeitsobjekte zu gönnen", denn nur so ist sein Interesse dauernd wach zu erhalten, und 2. „der Schüler ist anzuleiten, die Form und Größe der von ihm zu fertigenden Gegenstände aus ihren Zwecken heraus selbst zu finden. Deshalb geben die Verfasser auch bei ihren Abbildungen nirgend Maße an.

Um der ersten Forderung auch schon auf der Unterstufe genüge leisten zu können, schlagen sie vor, aus dem reichen Material Gruppen von Werkstücken auszuwählen, von denen ein möglichst einfaches von allen Schülern angefertigt wird, während die übrigen den Schülern zur freier Auswahl stehen. Auf der Oberstufe soll diese Freiheit weiter ausgedehnt werden, besonders soll hier nicht eine bestimmte Art der Technik, wie etwa die der Holzverbindungen, den Gang des Lehrgangs bestimmen. Muß ein Schüler eine solche noch nicht behandelte bei einem Werkstück anwenden, so wird sie allen Schülern erklärt und von ihnen an einem einfachen Probestück geübt, damit nicht später bei der Anwendung die schon gefertigten Teilstücke des Werkes verdorben werden. Vor Beginn eines Werkstückes fertigt der Schüler eine Skizze mit Maßangaben, eine genaue Werkzeichnung muß der häuslichen Tätigkeit oder dem Zeichenunterricht überlassen bleiben.

Zwei lehrreiche Abschnitte über das „Holz und seine Bearbeitung" und „Werkzeugkunde und Werkzeugbehandlung" schließen das aus der Werkstattpraxis hervorgegangene Buch, das sich sicher viele Freunde erwerben wird.

Patzig, A., und **Linke, A.,** Tätiger Geist und geschickte Hand, ein Beitrag zur Schulreform. Im Anschluß an den Lehrplan für alle 8 Schuljahre bearbeitet. IV u. 159 S. Mit 94 Bildseiten. Leipzig, 1912. Ernst Wunderlich, 3 M., geb. 3,80 M.

Das aus mehrjähriger Praxis entstandene Buch steht auf dem Boden der Arbeitsschule, die eine „Erziehungs-, Wissens- und Willensschule" sein soll. Mit Recht hebt der Verfasser schon in der Vorrede hervor, daß das Prinzip der Arbeitsschule das der Selbstbetätigung ist und dieses sich daher nicht nur auf die körperliche sondern auch auf die geistige Arbeit zu erstrecken hat. Nichts kann in der Tat der Idee der Arbeitsschule mehr schaden, als der vielfach verbreitete Gedanke, daß man nur etwa Ton kneten oder basteln braucht, um Arbeitsunterricht zu haben. Nicht die körperliche Betätigung an sich, sondern die Art, wie sie gehandhabt wird, ist das Entscheidende. Nur dann verdient eine Schule den Namen Arbeitsschule, wenn der gesamte Unterricht darauf hinarbeitet, den Schüler zu eigenem Tun und Denken anzuhalten. Daß dabei die Handbetätigung eine große Rolle spielen wird, ist klar, aber auch mit geistigem Material kann und muß Arbeitsunterricht gegeben werden.

Das Buch zerfällt im wesentlichen in 3 Abschnitte. Der erste behandelt die Förderung der geistigen und sittlichen Selbsttätigkeit in allen Fächern. Hier möchte ich besonders auf das unter 5, 6 und 7 Gesagte: über das Fragen der Schüler, die Reform des Elementar-Unterrichts und den Leseunterricht hinweisen. Der zweite Abschnitt geht genauer ein auf die Frage des Arbeitsunterrichts in allen Unterrichtsfächern und zwar beschränkt er sich ausdrücklich auf den Werkunterricht. Bezüglich des Handfertigkeitsunterrichts sagt er, daß er ohne Schaden entbehrt werden kann, zumal sich seiner Einführung Hindernisse aller Art — Mangel an geeigneten Räumlichkeiten und Lehrkräften, Geldkosten usw. — entgegenstellen. Ich möchte doch diese Ansicht in ihrer Allgemeinheit nicht unwidersprochen lassen. Gewiß ist es möglich, bis zu einem gewissen Grade Werkunterrcht zu treiben ohne Werk-

stättenarbeit. Darum aber bleibt für die Schule, wenn sie den ganzen Menschen erziehen will, doch die Forderung bestehen, auch dem Handfertigkeitsunterricht einen angemessenen Raum im Lehrplan zu gewähren. Auch das Zeichnen betonen wir im Werkunterricht, niemanden aber wird es einfallen, darum den selbständigen Zeichnenunterricht aufzugeben. Hindernisse sind dazu da, um überwunden zu werden, wenn auch bis zur allgemeinen Einführung des Werkstättenunterrichts, dessen hohe Bedeutung auch gerade die Erfahrungen des jetzigen Krieges lehren, geraume Zeit vergehen wird.

Der letzte Abschnitt gibt nach einigen kurzen sehr beherzigenswerten Winken für die Einführung des Arbeitsunterrichts einen ausführlichen Lehrplan für 8 Schuljahre, der in mehrjähriger Arbeit ausgeprobt ist. Dieser Lehrplan soll natürlich nicht ein Schema sein, dem der Lehrer sklavisch zu folgen hat; mit Recht sagt der Verfasser: „ebenso meine man nicht, daß jedes Tüpfelchen des Arbeitsplanes unbedingt Erfüllung heische, das unterbindet die persönliche Freiheit. Er gewährt nur einen Anhalt, einen gewissen Zwang, von dem man je nach Bedarf wegnehmen darf.“ Den Lehrer in starre Fesseln schlagen, wäre allerdings der Tod des Arbeitsunterrichts.

Das Buch wird bei Einführung des Arbeitsunterrichts wertvolle Dienste leisten können.

Berlin-Schöneberg. W. Wetekamp.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer.** (Kriegsausgabe.) Herausgeber: J. E. Frhr. v. Grotthuß. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Vierteljährlich (6 Hefte) 4,50 M., Einzelheft 0,80 M.

Aus dem Inhalt des zweiten April- und ersten Maiheftes: Die russischen Kriegsziele. Von Mantis. — Die Hand. Von Fritz Müller. — Russen und Deutsche. Aufzeichnungen von Anfang 1873. — Wie sie sich im Tode trösten. Aus den Selbstgesprächen sterbender Krieger. Von Richard Baerwald. — Steuer auf Kriegsprofit. Von H. v. Gerlach. — Die Germanen als Seevolk. Von Richard Hennig. — Nietzsche, ein deutscher Meister? — Die Polen. — Die Litauer. — Das graue Elend in St. Petersburg. Von Gr. — Adolf Wagner. Von Dr. Richard Bahr. — Zwei neue Kaiserbilder. Von K. St. — Neue Bismarck-Literatur. Von Karl Storck. — Die Lüge vom Frieden. Von Hans von Kahlenberg. — Die tote Stadt. Von Otto Krauß. — Die geistige Bedrückung Deutschlands zur Zeit Napoleons I. Von Generalleutnant z. D. Baron von Ardenne. — Zur Lage des internationalen Sozialismus. Von Dr. E. Hurwicz. — Goethe-Spitteler und die Seinen. — Deutsche Art im Lichtspielwesen. Von Dr. Wilhelm R. Richter. — Ein Vergessener. — Kalewala, das Volksepos der Finnen. Von Prof. Dr. Cremer. — Das ritterliche Volk. — Weltgeschichte und Mutterboden. — Conan Doyles „Tauchbootkrieg". Von K. St. — Der deutsche Rückzug und die Schlacht an der Aisne. — Abseits vom Krieg. Von Hermann Kienzl. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Kunstbeilagen.

2. **Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik.** Begründet von Fried. Althoff. Herausgegeben von Max Cornicelius. Leipzig und Berlin. G. B. Teubner. Jahrg. 9. Heft 9. Vierteljährlich 9 M. Einzelheft 1 M.

Otto Hintze, Bismarck, die deutsche Politik und der Krieg; P. D. Fischer, Die italienischen Kolonien; Friedr. Meinecke, Politische Kultur und öffentliche Meinung; Hanns Heiß, Der Revanchegedanke in der französischen Literatur; Walter Norden, Die Wandlung des deutschen Weltgefühls durch den Krieg. — Heft 10: Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, Orient und Okzident; Erich von Drygalski, Die geographischen Grundlagen des deutschen Reiches. Friedrich Wiegand, Oliver Cromwell der Bahnbrecher der religiösen Toleranz; A. von Wassermann, Krieg und Bakteriologie; O. Schrader, Petrograd; Karl Bohn, Die Steilfeuergeschütze der Belagerungsartillerie; C. Snouck Hurgronje und C. H. Becker, Deutschland und der Heilige Krieg; I. Erwiderung, II. Schlußwort.

3. **Kriegspredigten.** Band 17 der Sammlung „Die Festpredigt des Freien Christentums", herausgegeben von Lic. P. Glaue, a. o. Professor der Theologie in Jena. Berlin 1915. Protestantischer Schriftenvertrieb G. m. b. H. 1,20 M.

In der Sammlung, die das „Freie Christentum" homiletisch zur Darstellung bringt, soll auch ein Band „Kriegspredigten" nicht fehlen. Die Mannigfaltigkeit in der Predigtweise und die Verschiedenheit der theologischen Auffassung bei aller Einheitlichkeit in der religiösen Grundanschauung tritt auch in diesem Bande wieder hervor. Die Predigten sind Zeugnisse dafür, wie es Vertreter des „Freien Christentums" versucht haben, in den ersten sechs Kriegsmonaten, insbesondere an den Festtagen, ihren Gemeinden mit ihren Predigten zu dienen.

4. **Kirmß, Paul,** Seid männlich und seid stark, zwölf Kriegspredigten. Berlin 1915. Verlag Protestantischer Schriftenvertrieb G. m. b. H. 1,50 M.

Die Predigten waren erst in drei einzelnen Heften erschienen und liegen jetzt gesammelt in einem geschmackvoll gebundenen Bande vor. Das Büchlein wird manchem ernsten Leser in ernster Zeit zu Andacht in stiller Stunde willkommen sein. Aus der Zeit und ihren tiefen Wirkungen heraus dringt es zu den Herzen, die mit der Zeit voll empfinden. Mtth.

5. **Unsere Helden.** Kriegsdichtungen 1914, 2. Heft. Ausgewählt von Gustav Falke. Hamburg 1915. Hanseatische Druck- und Verlagsanstalt. 0,30 M.

6. **Wir und Österreich.** Kriegsdichtungen 1914/15. 3. Heft. Ausgewählt von Gustav Falke. ebenda. 0,30 M.

7. **Heroldsrufe.** Zeitgedichte von Emanuel Geibel. Eingeleitet und erläutert von Friedr. W. Fuchs. Leipzig 1915. Friedrich Hansa. 0,20 M.

8. **Grüß dich Gott, mein deutsches Land!** Vaterländische Gedichte von Emanuel Geibel. Ausgewählt und eingeleitet von Friedrich W. Fuchs. ebenda. 0,20 M.

9. **Waffenklänge.** Kriegsgedichte 1914/15 von Max Gg. Zimmermann. Oldenburg i. Gr. Gerhard Stalling. 0,50 M.

Der bekannte Kunsthistoriker Geheimer Regierungsrat Dr. Max Gg. Zimmermann, Professor an der Technischen Hochschule und Universität zu Berlin, gibt seine während des Feldzuges in Zeitungen erschienenen Kriegsgedichte, die er auch wiederholt bei seinen vaterländischen Reden vorgetragen hat und die durch Bühnenkünstler vielfach rezitiert worden sind, in einem Bändchen gesammelt heraus. Der Umschlag des von der Verlagsbuchhandlung geschmackvoll ausgestatteten kleinen Buches ist mit einer vorzüglichen Wiedergabe von Dürers berühmtem Kupferstich „Ritter, Tod und Teufel" geschmückt.

10. **Kriegsbüchlein der Viktoriaschule zu Frankfurt a. M.** Zu kaufen für 1 M. in der Viktoriaschule zu Frankfurt a. M.

Das Büchlein soll dem Gedächtnis erhalten, wie die Schülerinnen der Viktoriaschule den großen Krieg miterlebt haben. Es wird zunächst das Leben dieser Schule in der Kriegszeit von der Oberlehrerin Reishaus geschildert, dann folgen die Kriegsfeiern mit ihren Ansprachen, zu denen Direktor Reinhold das meiste beigetragen. Briefe von Schülerinnen und Briefe aus dem Felde bilden den Schluß. Das Buch kann für Schulen, die ähnliches bringen wollen, als Vorbild dienen. Mtth.

11. **Wehnert, Bruno,** Fichtes Reden an die deutsche Nation auch für die Gegenwart gehalten. Halle a. S. 1915. Buchhandlung des Waisenhauses. 0,50 M.

12. **Mackel, E.,** Die Deutschen und ihre Muttersprache. Der Krieg und die deutschen Frauen. Zwei Kriegsreden. ebenda. 0,50 M.

Beide Büchelchen eignen sich zum Vorlesen für festliche Kriegstage.

Dasselbe gilt von

13. **Niepmann, E.,** Landmacht und Seemacht im Kampf miteinander. (Bonner vaterländische Reden und Vorträge während des Krieges.) Bonn 1915. Friedrich Cohen. 0,50 M.

Die Rede von Niepmann hat dadurch noch ihren besonderen Wert, daß sie sehr geeignet ist, eine Wiederholungsstunde des Geschichtsunterrichts zu bilden, die ihre Spuren für geschichtliches Wissen und Urteil jedenfalls bei den Schulen zurücklassen wird. Sie ist ein Stück gediegener Arbeit. Mtth.

14. **Jannasch, Robert,** Weshalb die Deutschen im Auslande unbeliebt sind! Im Auftrage des „Centralvereins für Handelsgeographie und Förderung deutscher Interessen im Auslande". Berlin 1915. Verlag des „Export". 0,50 M.

15. **Lauterbach, Friedrich,** Deutscher Helden Kampf und Sieg. Vorlesebuch für den Schulgebrauch und die militärische Vorbereitung der Jugend. I. Teil. Von Deutschlands Einigungskämpfen bis zum Weltkriege. Berlin 1915. Vossische Buchhandlung. 0,60 M.

Gedichte und Erzählungen von den Großtaten der Väter, die auch im Geschichtsunterricht als Quellenlesebuch verwandt werden können.

16. **Brüssau, Oskar,** Des deutschen Reiches Kronprinz. Dem deutschen Volke und seinem Heere dargestellt. Leipzig und Hamburg 1915. Gustav Schloeßmann. 0,30 M.

17. **Hock, Wilhelm,** Der Krieg, seine Entstehung und Bedeutung. Vortrag. Aalen o. J. Kommissionsverlag A. Wirth. 0,25 M.

18. **Scheffer, Th.,** Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Bemerkungen über den geschichtlichen Weg Deutschlands. München 1915. Fr. Seybold. 1 M.

Zunächst Bemerkungen über den deutschen Krieg unter dem Gesichtspunkte des Weltkrieges, dann über Organisation, Staat und Organismus und schließlich über Zukunftsaufgaben.

19. **von Krones, Franz, Österreichische Geschichte,** neubearbeitet von Prof. Dr. Karl Uhlirz, herausgegeben von Dr. M. Uhlirz in Graz. II.: Vom Tode König Albrechts II. bis zum Tode des Kaisers Matthias (1439—1619). Mit 3 Stammtafeln. 3. Auflage. (Sammlung Göschen Nr. 105). Berlin und Leipzig 1915. G. J. Göschensche Verlagshandlung G. m. b. H. 0,90 M.

Für die Neubearbeitung des zweiten Bändchens der Österreichischen Geschichte waren im allgemeinen die gleichen Grundsätze maßgebend wie für die vorangegangene. Einzelne Abschnitte wurden dem gegenwärtigen Stande der Forschung entsprechend ausgestaltet, die Scheidung in Kapitel und Paragraphen, die zum Zwecke leichterer Übersicht vorgenommen wurde und später auf das ganze Werk ausgedehnt werden soll, hatte zahlreiche Änderungen und Verschiebungen im Gefolge. Der wachsende Umfang

machte eine weitere Vermehrung der Bände und zugleich eine neue Verteilung des Stoffes nötig. Die Darstellung des Dreißigjährigen Krieges konnte in dem zweiten Bändchen keinen Raum finden, sie wird den ersten Abschnitt des in nächster Zeit erscheinenden dritten Bandes bilden, der auch die bibliographischen Angaben enthalten soll.

20. **Fitschen, Heinrich,** Der Spatenkrieg. Ein Ratgeber in der Garnison und in der Front. Auf Grund der neuesten Kriegserfahrungen zusammengestellt. Mit 13 Abbildungen. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 0,20 M.

Der Verfasser zeigt, welche Lehren unsere kämpfenden oder in der Ausbildung begriffenen Truppen sich schon jetzt aus dem bisherigen Verlauf des Krieges unbedingt aneignen müssen. Davon ausgehend, daß wir uns mehr auf den Stellungskampf einzurichten haben, wozu sich in kurzem jedes Begegnungsgefecht auswächst, betont er, daß jetzt auf die Spatenausbildung des Infanteristen Hauptgewicht gelegt werden muß. Demgemäß behandelt er in vorliegender Schrift den Spaten als Schutzwaffe: I. Bau von regen- und schrapnellsicheren Unterständen — II. Anlegen von Lauf- und Schützengräben — III. Beim Sturmangriff — IV. Spatenarbeit als Mittel zur Gesunderhaltung. Ferner bietet er eingehende Anweisungen dafür, was jeder Infanterist von der im Kriege erforderlichen Spatenarbeit wissen muß. 13 Abbildungen tragen zur Veranschaulichung der Ausführungen bei. Auch für die Jugendkompagnien ist das Buch von besonderem Werte.

21. **Lunau, L.** (Regierungssekretär), Die Jugend-Kompagnie. Ratgeber für die militärische Vorbereitung der Jugend. Nach praktischen Erfahrungen bearbeitet und durch 58 Bilder und Zeichnungen veranschaulicht. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 0,80 M.

Das Buch ist in erster Linie für die Hand der Führer von Jugendkompagnien und Jugendwehren bestimmt, es ist aus den unmittelbaren Erfordernissen der Ausbildungstätigkeit selbst heraus entstanden und von einer mit der militärischen Vorbereitung der Jugend persönlich und praktisch vertrauten Persönlichkeit geschrieben. Der Verfasser hat bei der Bearbeitung auch darauf Rücksicht genommen, daß vielfach während des Krieges die Vorbereitungstätigkeit von Vaterlandsfreunden ausgeübt wird, die dem militärischen Dienstleben schon fernstehen. Er kennt genau die Mängel und Schwierigkeiten, gegen die jene Führer zu kämpfen haben, denen es bei allem guten Willen an der gründlichen Beherrschung des Stoffes oder an der nötigen Erfahrung und Übersicht fehlt, um die Ausbildung der Jungmannen planmäßig nach den ministeriellen Richtlinien durchzuführen. Kommandos und sonstige Ausdrücke sind grundsätzlich den militärischen Dienstvorschriften entnommen. Die Gewöhnung der Jungmannen an solche und ihre richtige Ausführung wird ein späteres Umlernen beim Eintritt ins Heer ersparen und bildet somit eine wirkliche Vorbereitung dafür. Der Felddienst und die Übungen im Gelände sind sorgfältig berücksichtigt. Übungen in der geöffneten und in der geschlossenen Ordnung werden eingehend erläutert. Auf Turnen und Turnspiele ist in einem besonderen Abschnitt hingewiesen.

s.

V. Vermischtes.

Vorträge während der Ausstellung „Schule und Krieg“ vom 4. Mai bis 11. Juni 1915. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht hat während der Ausstellung „Schule und Krieg“ eine Reihe von Vorträgen abgehalten. Dienstag, den 4. Mai: Prof. H. Kuhlow: Die militärische Ausbildung unserer Schuljugend. — Freitag, den 7. Mai: Oberlehrer Dr. Driesen: Die Kriegshilfe der deutschen Schule und ihre Beziehungen zur Volkswirtschaftslehre und Auslandskunde. — Dienstag, den 11. Mai: Rektor Gramberg: Kriegsaufsätze in der Volksschule. Prof. Dr. Reich: Kriegsaufsätze in höheren Schulen. — Dienstag, den 18. Mai: Dr. Cäsar Flaischlen: Unsere Kriegsdichtung. — Dienstag, den 1. Juni: Dr. Schacht: Kriegstagebücher von Schülern. Geheimer Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat: Kriegszeichnungen von Schülern. — Freitag, den 4. Juni: Rektor Otto Schmidt: Pädagogische Fragen der Volksschule in der Kriegsliteratur. — Freitag, den 11. Juni: Oberlehrer Dr. Janell: Pädagogische Fragen der höheren Schulen in der Kriegsliteratur.

Durch den Krieg haben die Vorarbeiten für das im Juni vorigen Jahres von uns bekanntgegebene **Preisausschreiben** über „Die wissenschaftliche und praktische Weiterbildung der akademisch gebildeten Lehrer an höheren Schulen“ vielfach eine Unterbrechung erfahren. Zahlreiche Herren, die sich an dem Wettbewerb zu beteiligen gedachten, stehen im Felde; andere sind durch Vertretung ihrer Amtsgenossen stark belastet. Auf wiederholt geäußerten Wunsch verlängern wir daher im Einverständnis mit den Herren Preisrichtern den Termin für die Einlieferung der Manuskripte bis zum 1. Oktober 1916.

Verlagsbuchhandlung Quelle & Meyer.

I. Abhandlungen.

Noch ein Bildungsschaden durch die Fremdwörter.

In der Januarnummer dieses Jahrgangs hat A. Tesch (Köln) eine Reihe von Bildungsschäden behandelt, die durch die Fremdwörter erzeugt werden. Der Satz, von dem seine Darlegungen im wesentlichen ausgehen: „Nicht nur in das Leben unserer Sprache, sondern auch in die Ausbildung unseres Geistes dringt das Fremdwort mit störender Gewalt ein" dürfte kaum Widerspruch finden, namentlich wenn man bei Tesch die Ausführungen liest über den Vorgang der zunehmenden geistigen Ausbildung, d. h. der zunehmenden Erweiterung und Vertiefung der Vorstellungs- und Begriffswelt, und weiter die Ausführungen über die Erleichterung dieses Vorganges durch die Anwendung des Grundsatzes der Anknüpfung des Neuen und Fremden an das Bekannte, d. h. durch möglichst weitgehende Anwendung klarer und deutlicher Anschauungs- und Wortbilder. Derartige Stützen für die Apperzeption sind, wie Tesch weiter ausführt, ganz besonders erforderlich auf dem Gebiete übersinnlicher Vorstellungen und Begriffe; wer auf solchen Gebieten im Schulunterricht rasch und sicher Klarheit in den Köpfen seiner Schüler herstellen will, der sollte vor allem klare, jedem Schüler verständliche, weil aus dem Born der Muttersprache geschöpfte Bezeichnungen für die neuen Vorstellungen und Begriffe zu wählen suchen. Geschieht dies nun im Unterrichtsbetrieb unserer höheren Schulen überall? Ich möchte im Folgenden auf einige Unterrichtsgebiete hinweisen, wo mir der Gebrauch deutscher und daher leicht faßbarer Bezeichnungen noch keineswegs in ausreichendem Maße zu erfolgen scheint, wo sich also noch ein dankbares Betätigungsfeld demjenigen eröffnet, der der Meinung ist, daß jedes Fremdwort das Durchringen unserer Schüler zu Klarheit und Schärfe der Vorstellungs- und Begriffsbildung erschwert — ganz abgesehen von dem, für mich persönlich ausschlaggebenden vaterländischen Gesichtspunkte. Die Dinge, die ich hier besprechen will, sind weder neu noch, an dem Maßstabe der gesamten Aufgabe unserer höheren Schulen gemessen, von besonderer, geschweige denn von ausschlaggebender Bedeutung, aber doch wohl nicht so untergeordnet, daß auf sie das römische Wort: *Minima praetor non curat* Anwendung finden müßte. Was ist überhaupt im Schulleben groß und was klein?

Das eine Gebiet, das ich im Auge habe, ist die Grammatik des Deutschen und der fremden Sprachen, bestimmter ausgedrückt, die Bezeichnungen für die grammatischen Begriffe. Daß eine Verringerung des Fremdwörterballastes, mit

dem auf diesem Gebiete das Gedächtnis unserer Schüler herkömmlicherweise belastet wird, eine nicht unerhebliche Erleichterung, also eine Wohltat für die Schüler bedeuten würde, das dürften unsere Erfahrungen in den Grammatikstunden namentlich solcher Klassen und solcher Anstalten bestätigen, deren Schülern die Mutter der meisten jener Fremdlinge, nämlich das Latein, unbekannt ist, für die deswegen grammatische Bezeichnungen, die aus dem Chinesischen stammen, genau ebenso verständlich sein würden wie die lateinischen. Nicht hat es an gutem Willen und Eifer gefehlt, hier unseren Zöglingen Erleichterungen zu gewähren. Nur im Vorbeigehen will ich an die wiederholten allgemeinen amtlichen Mahnungen zur Vermeidung der Fremdwörter erinnern, so an den Hinweis in den methodischen Bemerkungen für das Deutsche in den neuen preußischen Lehrplänen von 1901: „Fremdwörter, für welche gute deutsche Ausdrücke vorhanden sind, sollen vermieden werden." Bemerkenswert ist, daß dieser Warnung vor dem Fremdwort in den alten Lehrplänen von 1892 noch die Einschränkung beigefügt war, die deutschen Ausdrücke müßten aber den vollen Begriffs-Inhalt und Umfang des auszumerzenden Fremdwortes decken, während die neuen Lehrpläne diese Einschränkung, auf die wir noch zurückkommen werden, ebenso haben fallen lassen, wie die Mahnung der alten Lehrpläne, in diesem Punkte verständig Maß zu halten, um nicht der Willkür Tür und Tor zu öffnen. Die Freude über das erheblich erweiterte Entgegenkommen der neuen Lehrpläne gegen die Verdeutschungsbestrebungen wollen wir uns nicht schmälern lassen durch die neckische Tatsache, daß die erwähnte Vorschrift der neuen Lehrpläne unter die methodischen Bemerkungen zu den schriftlichen Übungen im Deutschen geraten ist, als ob sie sich auf das Mündliche nicht mitbeziehen sollte, was selbstverständlich nicht die Meinung des Kultusministeriums ist. Während des jetzigen Weltkrieges hat bislang, wenn ich recht sehe, das Kultusministerium von weiteren Verfügungen in dieser Sache abgesehen, gewiß in dem Vertrauen, daß die Schulen, namentlich die höheren Schulen auf dem Gebiete der Pflege der Muttersprache auch ohne neue ministerielle Gewissensschärfung ihr Bestes tun werden. Wohl aber ist vor kurzem im preußischen „Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung" (1915, Seite 277). eine im August 1914 erlassene, sehr beherzigenswerte Verfügung der Düsseldorfer Regierung ververöffentlicht, die auf Beseitigung und Vermeidung fremdsprachlicher Ausdrücke und Redeweisen dringt. Wenn diese Verfügung aber ausdrücklich erklärt, daß sie selbstverständlich weder die in die heimische Sprache übergegangenen Lehnwörter noch auch die grammatischen Ausdrücke und Bezeichnungen berühren wolle, so sieht man, daß es auf diesem letzteren Gebiete sehr große und einflußreiche Widerstände zu überwinden geben wird. — Neben allgemeinen Anregungen gibt es aber auch manche praktische Versuche, anstatt der herkömmlichen lateinischen grammatischen „Terminologie" deutsche Bezeichnungen einzuführen. Eine Art Zusammenfassung solcher Einzelversuche gibt das Verdeutschungsbüchlein: „Die Schule" des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. (1. Auflage 1896; jetzt bereits in 4. Auflage erschienen.) Der Be-

arbeiter, Prof. Dr. K. Scheffler (Braunschweig), der sich von fremdwortfreundlicher Rücksicht und blinder Reinigungswut gleich fern halten wollte, brachte die Verdeutschungen auch aller in der Schule gebrauchten grammatischen Fremdwörter, soweit ihm für sie ein genügender Ersatz gefunden zu sein schien, den er z. B. bei den Wörtern Media, Tenuis, Aspirata vermißt. Ferner bringen die Vorbemerkungen der 9. Auflage des „Duden" (1915) auf S. IX und X eine nach der Buchstabenfolge geordnete Zusammenstellung einer ziemlichen Zahl von Verdeutschungen grammatischer Ausdrücke mit Hinzufügung des betreffenden Fremdwortes. Diese Zusammenstellung dürfte als Ausgangspunkt für weitere Arbeiten auf diesem Gebiete sehr empfehlenswert sein. Die Vorrede des vorhin erwähnten Verdeutschungsbüchleins nennt als fremdsprachliche Grammatiken, die durchweg oder doch wenigstens in großem Umfange Verdeutschungen der grammatischen Bezeichnungen anwenden, Deeckes lateinische und Vollbrechts griechische Schulgrammatik. Beide, im Jahre 1893 erschienenen Sprachlehren dürften es jedoch nicht über die erste Auflage hinausgebracht haben, wie mir denn überhaupt diese Verdeutschungsbestrebungen in den letzten beiden Jahrzehnten auf den höheren Schulen wenig Fortschritte gemacht zu haben scheinen. Irre ich mich hierin, um so besser! Doch ich fürchte, es ist so. Sehen wir uns etwa einige wenige moderne und wegen ihrer sonstigen Vorzüge weitverbreitete deutsche Sprachlehren für höhere Knabenschulen an, z. B. Lyon-Scheels Handbuch der Deutschen Sprache oder Mensings Deutsche Grammatik oder, um auch etwas ganz Neues zu erwähnen, Römer-Gebhardts Übungsbücher für den Deutschunterricht: überall die herkömmliche, dem Lateinischen entnommene Bezeichnungsweise. Zwar fehlen beim ersten Auftreten der neuen Begriffe meist nicht die deutschen Bezeichnungen, die an zweiter Stelle und zwar oft nur in Klammern oder in Fußnoten hinzugefügt und schon durch dies äußere Mittel dem Schüler als mehr oder minder nebensächlich hingestellt werden. Aber beim späteren Gebrauche erscheinen dann fast ausschließlich die lateinischen Bezeichnungen. Noch schlimmer steht es natürlich mit den fremdsprachlichen Grammatiken und Übungsbüchern, und hier wird eine Wandlung erst dann in Frage kommen können, wenn die deutschen Sprachlehren einhellig vorangegangen sind. Aber selbst in diesem idealen Falle wird man von den fremdsprachlichen Grammatiken nicht verlangen können, daß sie für solche Begriffe und Erscheinungen, die der betreffenden fremden Sprache eigentümlich sind, Verdeutschungen einführen. Wer für die Wörter Ablativ, Aorist, Passé défini usw. deutsche Bezeichnungen einführen wollte, den würde ich für einen blinden Verdeutschungswüterich halten. Dagegen könnte ich persönlich mir ganz wohl vorstellen, daß ein künftiger deutscher Schüler, dem der Accusativus cum Infinitivo als „Nennform mit Wenfall" vorgestellt worden ist, genau so gut und so tief in den Geist der lateinischen Sprache eindringen kann, als es uns seinerzeit mittels der herkömmlichen grammatischen Bezeichnungsweise gelungen ist.

Welches sind nun die Gründe, daß auf diesem Gebiete das Fremdwort nach wie vor fast unumschränkt herrscht? Glücklich überwunden dürfte heutzutage wohl der Grund sein, der noch im Jahre 1903 auf der Direktorenversammlung der Provinz Sachsen, freilich unter lebhaftem Widerspruch, in der Behauptung

zum Ausdruck kam, der gesamte Wortschatz einer Sprache, einschließlich ihrer Fremdwörter, sei als Teil des Organismus der Sprache den Gesetzen der organischen Wesen, also auch dem Naturgesetze der Unmöglichkeit einer Umgestaltung durch äußere Eingriffe, unterworfen; daher sei der Kampf gegen die Fremdwörter eine Bestrebung, deren Ziel ebenso falsch wie unerreichbar sei. Man sieht sofort, es ist, ganz abgesehen von der großen Anfechtbarkeit des erwähnten „Naturgesetzes", ein gefährliches, zu allem anderen als zu gesicherten Erkenntnissen führendes und daher ein unzulässiges Unterfangen, die Gesetze, welche die Naturwissenschaften für die Gegenstände ihrer Betrachtung, also z. B. für die organischen Wesen, aufgestellt haben, ohne weiteres auf die Geisteswissenschaften, hier auf die Sprachwissenschaft, übertragen zu wollen. Ebensowenig stichhaltig ist der fernere beliebte Einwand gegen die Beseitigung der Fremdwörter, daß der deutsche Ausdruck in den meisten Fällen nicht die „Prägnanz" des Fremdwortes erreiche, insbesondere den mit dem Fremdwort zu bezeichnenden Begriff nach Inhalt und Umfang nicht scharf und bestimmt genug bezeichne. Demgegenüber kann nicht oft genug wiederholt werden, daß keins unserer Fremdwörter in seiner Ursprache — in unserem Falle also in der Regel im Lateinischen — seiner Grundbedeutung nach den von uns gemeinten (hier grammatischen) Begriff scharf und eindeutig bezeichnet, ebensowenig wie in irgendeiner Sprache ein aus dem bereits vorhandenen Sprachgut entnommenes neues Wort einen neugebildeten Begriff nach allen Richtungen eindeutig bezeichnen kann; sondern erst durch langdauernde Gewöhnung, also durch den Gebrauch, wird das betreffende Wort zu einer eindeutigen, allen verständlichen Bezeichnung des neuen Begriffes. Die Bezeichnungen der lateinischen Grammatiker: verbum, genus verbi, modus verbi, casus accusativus und zahllose andere bestätigen dies. Ebenso wie ein römischer Junge sich daran gewöhnen mußte, daß sein Sprachlehrer in der Grammatikstunde unter dem „casus accusativus" eine ganz bestimmte Form verstand, werden auch unsere deutschen Jungen sich daran gewöhnen müssen, daß mit „Wenfall" eine ganz bestimmte Form eines Hauptwortes oder überhaupt eines „Nennwortes" (so hat man wohl Nomen verdeutscht) gemeint ist, eine Form, die keineswegs immer auf die Frage Wen? oder Was? antwortet (vgl. den Akkusativ der räumlichen oder zeitlichen Ausdehnung: einen Schritt breit, einen Monat alt), ebensowenig wie der casus accusativus nur den Fall bezeichnet, der bei dem Zeitwort accusare in Frage kommt, d. h. den Fall der näheren „Ergänzung" (soll heißen: des näheren Objekts). Der römische Junge und ebenso der erwachsene Römer wird vermutlich den Grammatikern die Freiheit, dem Ausdruck casus accusativus einen über den ursprünglichen Sinn erheblich hinausgehende erweiterte Bedeutung zu verleihen, herzlich gern zugestanden und ihnen nicht vorgehalten haben, das Lateinische selber liefere für den von der Grammatik benötigten neuen Begriff keine unter allen Umständen zutreffende Bezeichnung, sondern sie, die Grammatiker, täten, um hier jedem möglichen Irrtum ein für allemal vorzubeugen, am besten, wenn sie für den neuen Begriff eine für jedes römische Ohr unverständliche und daher zunächst nichts-

sagende Bezeichnung etwa aus dem Syrischen, dem Gallischen oder einer anderen „barbarischen" Sprache entlehnten. Und ebensowenig wird ein deutscher Junge durch den Ausdruck Wenfall zu Irrtümern oder gar zu schweren Bedenken kommen. Und der erwachsene Deutsche der gebildeten Schicht? Will er sich von dem alten Römer oder Griechen, von dem heutigen Franzosen übertreffen lassen durch ihr sieheres Gefühl für die Notwendigkeit und Selbstverständlichkeit der unbedingten Vorherrschaft der Muttersprache auf allen Gebieten, auch auf denen des geistigen Lebens? Will er die Jahrhunderte lang getragene Sklavenkette der grammatischen Fremdwörter auch fernerhin als einen Schmuck, als einen Reichtum ansehen? — Mehr ins Gewicht gegen die Verdeutschung der grammatischen Bezeichnungen fällt die Behauptung, daß durch die nun einmal üblichen lateinischen Bezeichnungen die mit Rücksicht auf die Konzentration des Unterrichts durchaus erforderliche gemeinschaftliche Terminologie der Grammatiken des Deutschen und der fremden Sprachen am besten herzustellen sei. Bemerkenswert in dieser Hinsicht sind die aus Zeitmangel leider sehr knappen Verhandlungen, welche die Posener Direktorenversammlung vom Jahre 1911 bei der Besprechung eines Aufbaues der Grammatiken der vier Sprachen des Gymnasiums auf gemeinsamer Grundlage auch über diesen Punkt der gemeinsamen Terminologie gepflogen hat. In seinen Leitsätzen hatte der Berichterstatter es für gleichbedeutend erklärt, ob die gemeinsame Terminologie, die als Grundlage eines solchen Aufbaues unbedingt nötig sei, aus der deutschen oder lateinischen Sprache entnommen werde. Doch in seinem mündlichen Berichte scheint er sich — wenigstens nach dem Protokoll — in erster Linie für die lateinische Bezeichnungsweise ausgesprochen zu haben. Vermutlich hat ihn hierzu die praktische Erwägung geführt: „Die Lehr- und Übungsbücher haben nun einmal fast ausschließlich die lateinische Terminologie, die auch der Lehrerschaft in Fleisch und Blut übergegangen ist. Dagegen die neuen deutschen Bezeichnungen haben zurzeit noch gar zu viele Gegner, deren Geschmacke die vorgeschlagenen deutschen Ausdrücke garnicht zusagen, und werden sich günstigsten Falls erst im Laufe langer Zeiträume durchsetzen, während die Anwendung einer gemeinschaftlichen grammatischen Terminologie gleichsam eine unabweisbare Forderung des Tages ist." Ich glaube, viele Oberlehrer, namentlich aber viele Leiter höherer Lehranstalten werden zu demselben Schlusse kommen, weil ihnen das weitverbreitete grammatische Elend ihrer Schüler zu Herzen geht und jedes Mittel zur Abhilfe recht ist. Und die Folge könnte sein, daß alles dauernd hübsch beim alten bleibt.

Aber sehen wir denn nicht, daß wir uns hier in einem circulus vitiosus befinden? Weil die Schulbücher an der lateinischen Bezeichnung der grammatischen Dinge festhalten, glauben es auch die einzelnen Anstalten und Lehrer tun zu müssen, und umgekehrt, weil die einzelnen Lehrer die Gewohnheit der lateinischen Bezeichnungen in der Grammatik haben, so glauben sich auch die Verfasser der Schulbücher nach diesem vermeintlich allgemeinen und unabänderlichen Geschmack, dem in einzelnen Bundesstaaten sogar die Oberschulbehörden Vorschub leisten, richten zu müssen. Wie sollen wir aus diesem Zirkel herauskommen, und vorerst, wer soll uns aus ihm heraushelfen? Ich bin der Meinung, es

handelt sich hier keineswegs um eine Angelegenheit, die unsere sprachlichen Kollegen einzig und allein unter sich ausmachen müßten, sodaß jeder Nichtsprachler, wie ich beispielsweise einer bin, hier ohne weiteres beiseite treten müßte. Es ist dies vielmehr eine Angelegenheit der g a n z e n deutschen höheren Schule und somit a l l e r ihrer Lehrer, wie überhaupt aller derjenigen Organe, deren Pflicht es erheischt, jede v e r m e i d b a r e Schwierigkeit aus dem Wege unserer Schüler zu räumen, zumal wenn dadurch zugleich in den Herzen unserer Jugend die Hochachtung und die Liebe gegenüber der deutschen Sprache gefördert werden kann. Aber w i e kann man jetzt zu einem tatsächlichen Erfolg der Bestrebungen auf diesem Gebiete kommen? Zunächst ist nötig, daß der Einzelne seinen persönlichen Geschmack nicht zum Maß aller Dinge macht und das, was nicht in allen Punkten diesem Geschmack entspricht, einfach in Bausch und Bogen ablehnt. Ich kann es mir z. B. sehr wohl denken, daß manchem die oben gebrauchte Bezeichnung „Wenfall" und die ihr entsprechende „Wemfall" nicht behagt, und zwar aus dem durchaus beachtenswerten Grunde, weil in manchen Provinzen, deren Dialekt gar keinen Unterschied der Endungen en und em kennt, ein heilloser Wirrwarr durch diese Namen angerichtet werden könnte. Aber deswegen braucht man doch nicht gleich den Schluß zu ziehen: Fort also mit all diesen Verdeutschungen! Sondern richtiger dürfte es sein, hier neue, einwandfreiere Verdeutschungen vorzuschlagen, etwa Dirfall und Dichfall, zu denen dann noch Dufall und Deinfall hinzukämen, oder noch andere, bessere Bezeichnungen. Jedenfalls wird man bei gutem Willen und ernster, gemeinsamer Arbeit sehr wohl und sogar bald zu einem Ergebnis kommen können. Ich muß hierbei immer an eine andere, auch mehr oder minder äußerliche Sache denken, die deutsche Rechtschreibung. So wie in ihr zahlreiche Einzelheiten, über welche die Wissenschaft nicht zu einer eindeutigen und endgültigen Entscheidung gelangen konnte, schließlich einfach durch einen Machtspruch festgelegt, wenigstens b i s a u f w e i t e r e s festgelegt wurden, so könnte es ja auch hier geschehen. Es brauchte gar nicht einmal ein von der bzw. den Regierungen eingesetzter Ausschuß zu sein, der die Grundlage zu einem solchen Machtspruch liefern müßte. Warum denn alles Heil nur von den Regierungen erwarten? Könnte nicht unser stolzer „Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands" die Sache in die Hand nehmen und einen Ausschuß einsetzen, von dem die vorhandenen deutschen Ausdrücke für grammatische Begriffe — vielleicht unter Einschluß der Worte Grammatik, grammatisch, grammatikalisch — geprüft, und, soweit erforderlich, durch neue Vorschläge berichtigt und ergänzt werden? Vorher müßte man sich freilich vergewissern, daß die Oberschulbehörden einer solchen Anregung, wie sie der Ertrag der Arbeit dieses Ausschusses darstellen würde, auch Folge geben und daß sie sogar in Erwägung ziehen, den Gebrauch von Schulbüchern, die für grammatische Begriffe nicht a u s s c h l i e ß l i c h die festgelegten deutscheu Bezeichnungen anwenden, von einem bestimmten Zeitpunkte an zu verbieten. Denn ohne solche Gewißheit könnte es leicht dahin kommen, daß ein großer Aufwand von gutem Willen, Fleiß und Scharfsinn unnütz vertan würde. Sollte es aber zur Bildung eines solchen Ausschusses, wie ich ihn anrege, wirklich kommen, so würde dessen Arbeit wesentlich gefördert werden können, wenn die einzelnen höheren

Schulen in dem nächsten oder einem der nächsten Jahresberichte zu dieser Frage Stellung nähmen, zum mindesten eine Liste der von ihrer Lehrerschaft vorgeschlagenen Verdeutschungen der grammatischen Begriffe veröffentlichten. So wie sich heute selbst Gevatter Schneider und Handschuhmacher redlich bemühen, das Fremdwort aus ihren Läden, ihren Werkstätten, ihren Geschäftsanzeigen, ihren Fachzeitungen zu verbannen, so sollten auch wir, die wir uns mit Stolz zu den berufensten Hütern deutscher Sprache und Art zählen dürfen, uns nicht zu vornehm dünken, in der Ausübung unseres Berufes jeden entbehrlichen Fremdwortballast über Bord zu werfen. Wie sagt doch Adolf Matthias? „Ein Volk, das seine eigene Sprache nicht gebührend in den Vordergrund stellt, darf sich nicht wundern, wenn sein Stimmrecht in der Welt nicht viel gilt und wenn es in die Statistenrollen auf der Völkerbühne verwiesen wird.“*)

Gera. G. Mohrmann.

Mnemotechnische Hilfsmittel im Geschichts- und Literaturunterricht.

Daß im Geschichtsunterricht die Zahlen aus der „Herrenstellung“ verdrängt worden sind, ist gewiß gut; denn daß Clodwig im Jahre 507 das Land der Westgoten erobert hat, wie es in dem Lehrbuch von Wilhelm Herbst aus dem Jahre 1881 noch gebucht wird, braucht kein Schüler im Kopf zu behalten. Da genügt die Tatsache der Unterwerfung schlechthin; doch in dem weitverbreiteten Lehrbuch von Neubauer geschieht meines Erachtens in der Beschränkung der Zahlen zu viel; denn die Zahlen können als Stützen zur Einprägung der Tatsachen dienen, und da sollte man mnemotechnische Hilfsmittel nicht verschmähen, die, richtig angewandt, auch das Verständnis befördern.

Politische Geschichte, Kunst, Kultur und Literatur greifen auf diese Weise viel mehr ineinander und bleiben nicht mehr getrennte Gebiete.

Wie leicht prägen sich die Literaturströmungen des 18. Jahrhunderts an den Zahlen 1719, 1729, 1739, 1749, 1759 und 1769 ein!

1729, 1749 und 1759 die Geburtsjahre der größten deutschen Dichter — Lessings, Goethes, Schillers. 1719 ist Gleim, der Vertreter der deutschen Poesie im Friderizianischen Zeitalter geboren, und hundert Jahre nach ihm im Jahre 1819 wird Theodor Fontane, der andere Ruhmeskünder Friedrichs des Großen, geboren. 1739 ist das Geburtsjahr Schubarts, der der Dichterschule des Sturmes und Dranges angehört und auch im Geschichtsunterricht durch seinen Hymnus auf Friedrich den Großen „Als ich ein Knabe noch war“ eine Stelle findet.

Das Jahr 1769 ist von mehrfacher Bedeutung; denn es ist das Geburtsjahr Napoleons und des Dichters, der den Imperator mit glühendem Haß verfolgt hat, Ernst Moritz Arndts, der als Haupt der Dichter der Befreiungskriege gilt. Außerdem ist es das Todesjahr des Fabelmeisters Gellert, der uns in das Zeitalter Friedrichs des Großen zurückweist, und das Geburtsjahr Alexanders von Humboldt, der als

*) A. Matthias, Deutsche Wehrkraft und kommendes, Geschlecht. Leipzig 1915. S. Hirzel.

90 jähriger 1859 stirbt, und dessen Kosmos „eine Epoche unseres geistigen Lebens" bezeichnet.

Bei Besprechung der Schrift Friedrichs des Großen „*De la littérature allemande*" kann man an dem Jahr 1781, in dem Lessing stirbt und Schillers Räuber erschienen, nicht vorübergehen; denn daß Schiller in der 1780 erschienenen Schrift nicht erwähnt wird, kann somit nicht auffallen, wohl aber erregt es Befremden, daß Lessing, dessen Lebenswerk damals abgeschlossen war, mit keiner Silbe erwähnt wird: Friedrich hatte eben kein Verständnis für die deutsche Literatur. Das ist die Tragik in dem Leben des kunstsinnigen Fürsten, der Geibel in seinem Gedicht „Sanssouci" so schön Ausdruck verliehen hat.

Scherer hat in seiner Literaturgeschichte Wert auf den Synchronismus gelegt und mit Recht. Zum Jahre 1624, in dem Opitzens deutsche Poeterei erscheint, würde ich noch den Namen des Angelus Silesius setzen, der in diesem Jahre geboren ist, denn er kann wegen seiner innigen Lieder wohl neben Paul Gerhardt als Vertreter des Kirchenliedes im 17. Jahrhundert angesehen werden.

Andreas Gryphius ist der bedeutendste Dramatiker des 17. Jahrhunderts: Geburts- und Todesjahr sind leicht zu merken, da er im Todesjahr Shakespeares 1616 geboren und gerade 100 Jahre nach Shakespeares Geburt 1664 gestorben ist. Das Todesjahr Friedrich Barbarossas 1190 ist auch das Todesjahr eines rheinischen Dichters, Friedrichs von Hausen, der ebenfalls auf dem Kreuzzug in dem Treffen von Philomelium einen frühen Tod findet — und damit ist die Literaturepoche, die des Minnesangs „Frühling" genannt wird, chronologisch festgelegt. Luthers Geburtsjahr 1483 ist auch das Geburtsjahr des größten Malers der Renaissance, Raffaels. Das Jahr 1803 könnte man das Dreidichterjahr nennen, denn Gleims, Klopstocks und Herders Tod fallen in dieses Jahr.

Leicht haften in dem Gedächtnis des Schülers aus der preußischen Geschichte die Jahre 1440, Regierungsantritt Friedrichs II., 1640 Regierungsantritt des Großen Kurfürsten, 1740 Regierungsantritt Friedrichs des Großen, 1840 Regierungsantritt Friedrich Wilhelms IV. Im Jahre 1486 stirbt Kurfürst Albrecht Achilles aus dem Hause Hohenzollern. Dreihundert Jahre später, 1786, Friedrich der Große; 1688 der Große Kurfürst, 200 Jahre später, im Jahre 1888, Kaiser Wilhelm I. und Kaiser Friedrich.

Das Jahr 1740 ist von Koser in seiner Geschichte Friedrichs des Großen das große Sterbejahr genannt worden: denn es starben in diesem einen Jahre der preußische König Friedrich Wilhelm I., der römische Kaiser Karl VI., der römische Papst und die Zarin Anna.

Für die Zeit der Völkerwanderung sind an den Jahren 419, 429, 449 drei wichtige Ereignisse dieser Epoche leicht zu merken: Gründung des westgotischen Reiches in Gallien, Gründung des Vandalenreiches in Afrika, Gründung des Reiches der Angelsachsen in Britannien.

870 und 1870 sind für Straßburg als deutsche Stadt wichtige Jahre; denn 870 fällt durch den Vertrag von Mersen Straßburg an das Ostfrankenreich (Deutschland) und 1000 Jahre später, 1870, wird es von den deutschen Truppen zurückerobert, und zwar hält General Werder an demselben Tage — 30. September — seinen Einzug in die bezwungene Stadt, an dem vor 189 Jahren König Ludwig XIV.

an der Seite seines Kriegsministers Louvois den Boden der freien deutschen Reichsstadt betreten hatte.

Der Gegensatz zwischen Kaiser und Papst beherrscht die deutsche Geschichte des Mittelalters. 1077 der Gang nach Canossa: Heinrich IV. beugt sich unter das päpstliche Schiedsgericht, und 1177 bringt der Tag von Venedig den Sieg des Papsttums sichtbar zum Ausdruck, indem Barbarossa dem Papst die Füße küßt, von diesem aber mit dem Friedenskusse aufgehoben wird.

Die beiden Königsmorde in der deutschen Geschichte sind durch gerade 100 Jahre voneinander getrennt. 1208 wird Philipp von Schwaben ein Opfer der Privatrache Ottos von Wittelsbach, und 1308 endet Albrecht I. von Habsburg unter den Dolchstichen seines Neffen Johann Parricida sein Leben.

Im Jahre 1291 stirbt Rudolf von Habsburg, schließen sich die Urkantone zum ewigen Bund zusammen und fällt in Palästina das letzte Bollwerk Akkon in die Hände der Mameluken, das gerade vor 100 Jahren 1191 von den Christen erobert worden war.

Im Jahre 1217 stirbt der Landgraf Hermann von Thüringen, der als Gönner Wolframs von Eschenbach und Walthers von der Vogelweide, auch eine Stelle in der deutschen Literaturgeschichte findet, zehn Jahre später (1227) sein Sohn Ludwig, der Gemahl der heiligen Elisabeth, als er sich in Brindisi mit dem Staufenkaiser Friedrich II. zur Kreuzfahrt ins heilige Land einschiffen wollte, und 20 Jahre später (1247) dessen Bruder Heinrich Raspe, in dem dem Staufen Friedrich II. ein Gegenkönig erstanden war.

Das Jahr 1410 ist insofern merkwürdig, als es in Deutschland damals drei Könige, Sigismund, Jobst von Mähren und Wenzel, gab, und seltsamerweise fügte es sich, daß zu derselben Zeit in der Kirche drei Päpste, Gregor XII. in Rom, Johann XXIII. in Avignon und der vom Konzil zu Pisa gewählte Papst Alexander V. um die höchste geistliche Gewalt stritten.

Der „Anfang und die Ursache alles Wehs" im 30 jährigen Kriege ist der Prager Fenstersturz im Jahre 1618. Zwei Jahrhunderte vorher, im Jahre 1419, haben die Hussiten auf dieselbe Weise sich an sieben katholisch gesinnten Ratsherren vergriffen und sie zum Fenster hinaus in die Spieße der drohenden Menge geworfen. Darüber geriet der König Wenzel in solche Wut, daß er einem Schlaganfall erlag.

Im Jahre 1628 haben zwei evangelische Städte eine furchtbare Belagerung zu bestehen: Stralsund in Deutschland, La Rochelle in Frankreich. Jene vermag Wallensteins Angriff Widerstand zu leisten, diese muß sich nach einer heldenmütigen Verteidigung von 14 Monaten dem königlichen Heer, bei dem sich der Kardinal Richelieu befindet, ergeben. Ein verschiedener Ausgang und doch die gleiche Wirkung, insofern Habsburgs Macht vor Stralsund eine unmittelbare Schlappe erleidet, während die Einnahme La Rochelles Richelieu freie Hand läßt, ein anderes Ziel seiner Politik — die Bekämpfung Habsburgs — zu verfolgen. Im Jahre 1547, in dem Kaiser Karl V. nach der Mühlberger Schlacht die Häupter des Schmalkaldischen Bundes gefangen nimmt, stirbt sein alter Gegner, König Franz I. von Frankreich und in England König Heinrich VIII. „Heinz von Gottes Ungnaden", wie Luther ihn nennt in der gröbsten und heftigsten Streitschrift, die der Reformator je geschrieben hat. An seinem Geburtstage, dem

24. Februar 1525, siegt Karl V. über Franz I. bei Pavia und wird fünf Jahre später (1530) in Bologna als letzter deutscher Kaiser vom Papst gekrönt. Noch bedeutungsvoller ist in Cromwells Leben der 3. September, sein Geburtstag; denn an diesem Tage schlägt er im Jahre 1650 die Schotten bei Dunbar und im nächsten Jahre an demselben Tage Karl II., der an der Spitze eines schottischen Heeres in England eingedrungen war, bei Worcester, und wieder an einem 3. September stirbt er im Jahre 1658.

Philipp II., dessen Lebensziel die Bekämpfung des Protestantismus war, und der am Abend seines Lebens dies Lebenswerk scheitern sah, starb in demselben Jahre — 1598 —, das den Protestanten in Frankreich durch das Edikt von Nantes die Gleichberechtigung mit den Katholiken verschaffte.

Im Jahre 1589 sterben in Frankreich die Valois aus, ein Jahrhundert später, 1689, verlieren die Stuarts den englischen Königsthron, und Peter der Große, der Rußland zu einer europäischen Macht erhebt, besteigt den Thron, und im Jahre 1789 der Ausbruch der großen Revolution, die den Bourbonen den Thron kostete. In den kurzen Zeitraum von fünf Jahren fallen folgende Thronwechsel: Im Jahre 1711 stirbt der deutsche Kaiser Josef I., 1713 der preußische König Friedrich I., 1714 die Königin Anna von England und 1715 König Ludwig XIV. von Frankreich.

Nur die Zahlen und Ereignisse, die in einem inneren Zusammenhang stehen, stützen sich und werden so leicht reproduziert: zwischen den Jahren 1588 Untergang der Armada, 1688 Sturz der Stuarts, 1888 Tod Kaiser Wilhelms I., läßt sich, wenn sie sich auch leicht dem Gedächtnis einprägen mögen, ein innerer Zusammenhang schlechterdings nicht herstellen.

Ein anderes Hilfsmittel mnemotechnischer Art ist die Entdeckung Peters, daß die Quersumme der Jahreszahlen für besonders merkwürdige Ereignisse 15 beträgt (z. B. 843 Vertrag zu Verdun, 1077 Heinrich IV. in Canossa, 1806 Zusammenbruch Preußens, 1815 Schlacht bei Belle-Alliance) ist für den Geschichtsunterricht ohne Wert und eine Spielerei, die in den Rechenunterricht gehört. Interessant aber ist es, daß das Jahr 1914 mit dem Ausbruch des Weltkrieges eine wuchtige Stütze des Peterschen Gesetzes bildet.

Berlin. Reinold Kern.

Nachtrag zum Aufsatz über Philipp Wackernagel (S. 169 ff.).

Erst nachträglich ist mir eine Arbeit von Hans Vollmer, „Vom Unterricht in der Muttersprache. Zum Gedächtnis Ph. Wackernagels", bekannt geworden, die zunächst in dem von Fr. Wilh. Dörpfeld begründeten, bei Bertelsmann in Gütersloh erschienenen Evangelischen Schulblatt stand, dann als Sonderabdruck (27 S. umfassend) 1897 herausgegeben wurde. Vollmer sucht dem deutschen Volke „deutlicher und eindringlicher" als Schulze in seinem ausführlichen Lebensbild vor Augen zu stellen, was Wackernagel für den Unterricht im Deutschen, was er für die Muttersprache getan. Dadurch hoffte er ihn wieder populär zu machen und ihm ein bleibendes Gedächtnis im Herzen seines Volkes zu stiften. Die Abhandlung ist lesenswert und wird besonders dem, der sich mit der Geschichte

des deutschen Unterrichts und der deutschen Lesebücher beschäftigt, einen wertvollen Beitrag liefern. Aber wie Wackernagels Lesebücher nun schon in geschichtlichen Hintergrund gerückt sind, so auch seine ganze Persönlichkeit in ihrem Wesen und ihrer Bedeutung: populär kann er nicht wieder gemacht und seine Persönlichkeit nicht mehr zu einer allgemeinen Schätzung unseres Volkes gebracht werden.

Aber eins möchte ich hier noch nachholen, was in meiner vorigen Arbeit keine nähere Ausführung gestattete, nämlich einen Hinweis auf die Doppelnatur, die sich in Wackernagels Wesen zeigte. Bei seinem sittlichen und religiösen Ernst konnte er über den Zeitgeist und Entartungen der Zeit in den schärfsten, ja oft maßlosen Ausdrücken sein verdammendes Urteil fällen. So haben wir es am Schluß der Vorrede zur 2. Auflage seiner Auswahl deutscher Gedichte, so auch in der Vorrede zu seiner Trösteinsamkeit. Daneben nimmt unser Herz gefangen sein offener poetischer Sinn, wie er sich ja auch in der Auswahl der Gedichte zeigt, seine zarte, dichterisch durchhauchte Natur und die schöne poetische Begabung, die uns bei gar mancher Gelegenheit auf den verschiedenen Stufen seines Lebens (wie uns Schulze in seinem Lebensbild zeigt) entgegentritt. „Voll kühnem Leuenmut und mild als eine Maid"; eine Doppelnatur, wie wir sie auch bei Vilmar dem Theologen und Vilmar dem Literarhistoriker kennen.

Besonders lieb war Wackernagel das schöne Gedichtchen von Deinhardstein „Des Vogels Freude", oder wie es sonst betitelt ist, „Der Vogel über dem Walde", das er auch als vierte Nummer in dem ersten Teil seines Lesebuchs aufgenommen hat und in der 4. Auflage seiner „Trösteinsamkeit in Liedern" mit der Melodie von Binzer steht. So sangen wir es — vor nun fast 60 Jahren — im Gymnasium zu Hanau in der Gesangstunde, und so haben mich Lied und Melodie durchs Leben begleitet.

In blauer Luft
über Berg und Kluft
läßt du lustig dein Lied erklingen,
Schwebest hin und her
in dem blauen Meer,
dir zu kühlen die luftigen Schwingen.
Wo die Wolke saust,
wo der Waldstrom braust,
kannst du auf, kannst du nieder schweben,
So mit einem mal
aus der Luft ins Tal:
ach, was führst du ein herrliches Leben!

Dazu erzählt uns von Wackernagels Leichtigkeit des Dichtens Auguste Teschner, die treue Freundin und Gehilfin des Raumerschen Hauses, in ihren „Lebensbriefen" ein schönes Beispiel. „Wir fuhren gegen Ende eines köstlichen, von Sonnenglanz umflossenen Tages auf der Saale, und Binzer sang das Lied von Deinhardstein „Der Vogel über dem Walde". Die Melodie war reizend, und wir bedauerten, daß dies Liedchen nur zwei Verse habe. Da zog Wackernagel seine Schreibtafel heraus und fuhr im Liede fort:

Liebes Vögelein,
ist der Himmel dein
und die himmlischen Wiesen und Auen,
Flöge auch wie du
gern der Sonne zu,
ihre himmlischen Gärten zu schauen.
Wenn der Abend graut,
wie des Abends Braut
willst du freudig sein Scheinen empfangen;
Auf dem kühlen Baum
gibt er dir den Traum,
geht dann unter mit rosigen Wangen." (Schulze S. 220.)

Wie sehnsüchtig blickt das Kind (und darum steht das Gedichtchen mit Recht schon im Sextanerlesebuch) den die Luft so leicht durchstreichenden Vöglein nach, wie oft wird dann in der Zeit der Liebe das Volksliedchen gesungen „Wenn ich ein Vöglein wär" (Trösteinsamkeit S. 33), im Alter aber, wo das Sehnen des Herzens sich immer mehr von der Erde und ihrer Schwere löst, da kommt mit neuer Kraft das Gefühl: „ach, was führst du ein herrliches Leben!" und je mehr man sich dann in das Liedchen versenkt, um so lebensvoller und schöner wird es da noch.

Nun ist die alte Dädalussehnsucht erfüllt: die Zeppeline, Tauben und Doppeldecker durcheilen die Luft. aber — Bomben werfend und Tod bringend! Starke Luftflotten werdeu geschaffen zum Schutz, zum Angriff und Kampf gegen den Feind.

Zeppeline vor, Flieger heraus!
Zieht durch die Luft, schützt Hof und Haus!
Gott sei mit euch in schwerer Not,
Behüte euch vor frühem Tod!

Das klingt anders als das Liedchen von Deinhardstein; und das ist jetzt unser Sehnen: wann wird das Morden enden, wann wird unser liebes Vaterland, dem auch Wackernagel mit so inniger Liebe ergeben war, wieder zu Ruhe und Frieden kommen, wann werden wir uns wieder des friedlichen und sonnigen Flugs der Vöglein ungetrübt erfreuen können? Gott walte es und wende es bald zum guten Ende!

Kassel. Fr. Heußner.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Griechische Grammatiken und Übungsbücher.

Gegen den Bestand des Griechischen im Gymnasium läuft man schon seit langer Zeit Sturm; es soll zu einem wahlfreien Lehrgegenstand gemacht werden und damit ist meines Erachtens die endliche Beseitigung aus dem Lehrplan vorbereitet.

Vertreter des Deutschen an den höheren Lehranstalten wollen, anscheinend gestützt durch die Forderungen weiter Volkskreise, dem deutschen Unterricht eine größere Stundenzahl in dem Lehrplan der höheren Schulen eingeräumt sehen. Da die wöchentliche Gesamtstundenzahl nicht vermehrt werden kann, sondern vermindert werden müßte wegen der starken Anforderungen, die die militärische Ausbildung an die Zeit der Schüler stellt, so muß anderen Gegenständen die bisherige Stundenzahl verkürzt werden; aber die übrigen können wegen ihrer Wichtigkeit für die Gestaltung der Lebensverhältnisse keine Einbuße erleiden, so bleibt das Griechische allein übrig, die erforderliche Stundenzahl abzugeben. Und dies ist gleichbedeutend mit einer Ausschaltung dieser Sprache als pflichtmäßigen Unterrichtsgegenstandes.

Gewiß muß die deutsche Sprache und ihre Literatur in deutschen Schulen eine besondere Berücksichtigung erfahren und es wäre in der Gegenwart, der eisernen Zeit geradezu eine Versündigung an unserm Volksgeist, wenn man diese Forderung als unberechtigt hinstellen und die Bestrebungen dieser von Vaterlandsliebe erfüllten Männer mit dem Vorwurf des Alldeutschtums abtun wollte.

Aber man darf doch nicht vergessen, daß ein Volk, das sich völlig abschließt gegen alle Einflüsse anderer Völker, nicht nur nicht erstarkt, sondern geschwächt wird und geistig verarmt; es bedarf neuer Anregungen. Ich erinnere nur an Goethe, einen der besten Kenner der Quellen, aus denen frisches geistiges Leben hervorsprudelt, der die Nachahmungen einiger von Lord Elgin 1814 nach England gebrachter Meisterwerke vom Parthenon sah und ihre Bedeutung in diesen Versen feierte:

Seid willkommen, edle Gäste,
Jedem echten deutschen Sinn;
Denn das Herrlichste, das Beste
Bringt allein dem Geist Gewinn.

Das aus fremdem Volkstum übernommene Gut muß von dem übernehmenden Volk mit dem vorhandenen geistigen Gut in der Weise verschmolzen werden,

daß das Ergebnis nicht eine Vorherrschaft des neuen Gutes bedeutet, sondern eine Befruchtung und Stärkung der geistigen Kraft des alles Neue sich dienstbar machenden Volkes ist. — Das deutsche Volk darf es nicht dahin kommen lassen, daß von ihm etwas Ähnliches gesagt wird, was vom englischen Volk gilt: „Die Kenntnis anderer war ja niemals Englands starke Seite." Dieses Urteil wird bestätigt durch einen englischen Missionar, der vor etwa 20 Jahren nach Deutschland kam, um Mission zu treiben, und sehr überrascht war, als er die zahlreichen Kirchen in den Städten sah. Dieser Anblick machte ihm das Unnötige seiner Bemühungen deutlicher als es alle Belehrungen hätten tun können.

Wie soll das geistige Gut eines fremden Volkes dem andern zugänglich gemacht werden? Man denkt zunächst an Übersetzungen. Gewiß leisten diese gute Dienste und erleichtern das Verständnis fremden Volkstums ungemein. Aber der Kundige weiß, wie unzulänglich Übersetzungen sind, wie viel von der Bedeutung des fremden Wortes bei dem Streben nach einer glatten Übersetzung verloren geht, welche Arbeit der Übersetzer zu leisten hat, welche Anforderungen an sein Urteil gestellt werden. Diese Mühe und die Freude, den Sinn erkannt und in gutem Deutsch wiedergegeben zu haben, ist der Gewinn, der sich aus der Beschäftigung mit fremden Literaturen ergibt; jene gewöhnt den so Geübten, auch die Werke seiner Landsleute nicht oberflächlich abzutun, sondern die Gedanken des Verfassers scharf zu erfassen, und die Freude stärkt in ihm die Kraft zu gewissenhafter geistiger Arbeit. Und je breiter die Kluft ist, die zwei Sprachen voneinander trennt, desto größer die Mühe und desto herrlicher der Gewinn.

Diese erziehlichen Erwägungen bestimmen mich zu dem Wunsche, daß das Griechische dem Gymnasium als pflichtmäßiger Gegenstand erhalten bleibe.

Über die Art, wie der griechische Unterricht am zweckmäßigsten erteilt werde, ist in der letzten Zeit mancherlei geschrieben worden. Die einen wollen die Sprache in sprachgeschichtlicher Entwicklung gelehrt sehen; der Schüler hat zuerst gründlich die Sprache Homers kennen zu lernen und soll dann erst mit der der Attiker bekannt gemacht werden. Diesen Lehrgang empfiehlt M. Fuß in dieser Monatschrift, Bd. XIII, H. 9/10; er drückt seine Meinung in diesen Worten aus: „Es wäre mir unmöglich, griechischen Anfangsunterricht anders als am Urquell, an Homer zu geben; es wäre mir nicht mehr möglich, anders als auf sprachgeschichtlicher Basis Grammatik zu unterrichten." (S. 506.) Beim Lesen dieser Abhandlung erinnerte ich mich des Vorschlages, den ein Professor der deutschen Philologie einst gemacht hat; er hält es für nötig, frühzeitig mit dem Gotischen anzufangen und schrittweise zum Neuhochdeutschen vorzudringen. So patriotisch es klingt, ich kann mich damit nicht befreunden. Für den, der in dieser Beschäftigung seinen Beruf findet, ist ein solches Fortschreiten die Notwendigkeit für eine eingehende Behandlung; für die älteren Schüler genügt es, die Hauptsachen in der Sprachentwicklung an einigen Denkmälern kennen zu lernen; die genaue, eingehende Kenntnis bringt ihm keinen Gewinn. Für die große Menge ist die Hauptsache, die Kenntnis des Inhaltes der Werke, aus denen sie Anregungen zum Denken, Urteilen, Handeln empfängt. Das sind aber im deutschen Unterricht die geistigen Erzeugnisse, die im neuhochdeutschen Schrifttum niedergelegt sind, und im Griechischen die Gedanken der Attiker. Ich halte es nicht für richtig, daß den Ho-

merischen Gedichten ein zu großer Raum im Unterricht gegeben wird, wenn das Ziel des Unterrichts das sein soll, Homers Sprache genau kennen zu lernen und ihre Anwendung in der Übersetzung deutscher Sätze geübt werden soll, ebenso wenig, wenn bei der Erklärung des Nibelungenliedes und der Dichtungen Walthers die grammatische Seite stark in den Vordergrund gestellt wird. Die Schriften der Attiker sind nach meinem Dafürhalten die wichtigste Lektüre für die deutsche Jugend. Mir will es scheinen, daß Demosthenes etwas in den Hintergrund gerückt wird. Ich habe seine Bemühungen um die Volkserziehung in diesem Winter gern mit den gleichartigen Bestrebungen Fichtes verglichen. Beide wollen eine Wiedergeburt ihres Volkes als Voraussetzung für eine Befreiung aus politischen Nöten; lehrreich ist es, die Mittel zu beachten, die beide anwenden, und die Gründe zu erkennen, warum der eine Erfolge, der andere Mißerfolge hatte.

Über das Maß dessen, was die Schulgrammatiken zu bieten haben, gehen die Meinungen auseinander. Offenbar müssen sie das enthalten, was die Schüler zum Verständnis der in den Lehrplänen genannten Schriftsteller brauchen. Der Kundige weiß, daß die einzelnen Schriftsteller ihre Eigenheiten im Ausdruck und im Stil haben. Wie soll sich die Grammatik dazu stellen? Einige meinen, nur die Wortformen und die syntaktischen Gesetze, die alle Schriftsteller ohne Ausnahme anwenden und befolgen, seien als allgemein anerkanntes Sprachgut zu betrachten und nur dies sei in die Grammatik aufzunehmen. Gewiß ist das zu lernen und seine Anwendung sorgfältig in Beispielen zu üben; aber soll die Grammatik nicht auch das dem einzelnen Schulschriftsteller Eigentümliche enthalten? Gibt es nicht Schüler, die, wenn sie auf ungewöhnliche Konstruktionen oder Wortverbindungen oder Wortbildungen stoßen, in der Grammatik Belehrung suchen? Ich freue mich, wenn Schüler von selbst im Unterricht mit ihren Bedenken kommen und Aufschluß über Abweichungen von dem Gelernten erbitten. Die mündliche Belehrung wird unterstützt durch den möglichen Hinweis auf die betreffende Stelle in der Grammatik. Deshalb halte ich Bruhns Grammatik für ausgezeichnet, weil er reichlich Erklärungen für die dem Schüler aufstoßenden Spracheigentümlichkeiten gibt. Ähnliche Erwägungen mögen auch Kägi bestimmt haben, seine, unter dem Druck der öffentlichen Meinung verfaßte kurze Grammatik jetzt an manchen Stellen zu erweitern. Ich habe absichtlich die Ausdrücke „Druck“ und „öffentliche Meinung“ gebraucht. Denn was ist es anders als ein Zwang, wenn z. B. R. Pappritz in dieser Monatschrfit, Bd. XIII, S. 563, die Forderung erhebt, es solle für jede Provinz eine Kommission eingesetzt werden, die feststellt, welche Sachen aus den griechischen Schulgrammatiken und Übungsbüchern zu beseitigen sind. Das ist ein Zweifel an der Urteilsfähigkeit und pädagogischen Einsicht der einzelnen Lehrerkonferenzen und eine Knebelung der Tätigkeit des einzelnen Fachlehrers. Wir brauchen doch gerade Berufsfreudigkeit und sie quillt nur aus dem Bewußtsein der Selbstverantwortlichkeit. Weshalb denn nicht gleich eine monopolisierte Grammatik und Übungsbuch und amtliche Festsetzung des in jeder Woche durchzunehmenden und in mündlichen und schriftlichen Übungen dem Schüler zu dauerndem Besitz zu bringenden grammatischen Lernstoffes?

Kägis Grammatik ist kürzlich sehr abfällig beurteilt worden; das Urteil ist aber nicht begründet. Der Verfasser einer Schulgrammatik muß über umfangreiche,

sicher begründete Kenntnisse auf dem Gebiet der Sprachforschung verfügen und klare Einsicht in die Ziele des Sprachunterrichts in den Schulen besitzen. Kägi hat den Bedürfnissen der Schule in einer Weise genügt, wie es nur der in reiner Fachwissenschaft unermüdliche Forscher vermag und wie es annähernd nur wenigen Schulmännern möglich ist, wenn sie über der gewissenhaft betriebenen, zeitraubenden Kleinarbeit des Schulunterrichts noch Zeit finden, wenn auch auf klein begrenztem Gebiet, selbständige Forschungen anzustellen. Er hat überall in der Formenlehre das in den sogenannten Schulschriftstellern am häufigsten Gebrauchte von dem selten Gebrauchten sorgfältig getrennt und die Besonderheiten des Sprachgebrauchs entweder in kleinem Druck oder in Anmerkungen angeführt oder in selbständigen Abschnitten zusammengestellt. Ich verweise nur auf die §§ 60, 112, in denen alles, was sonst die Grammatiken vor 1892 ohne Rücksicht auf das häufige oder seltene Vorkommen in den für die Schule zunächst in Betracht kommenden Schriftstellern unterschiedlos enthielten, ausführlich zusammengestellt ist und die seltenen Formen als solche durch genaue Angaben belegt sind.

Es hieße dem Werte des Buches Abbruch tun, wollte man in der Syntax Einzelheiten hervorheben, weil Kägi sich auch bei der Darstellung der syntaktischen Regeln als den das Verständnis des Lernenden wohl berücksichtigenden Schulmannes zeigt. Aber ich sehe mich dazu genötigt, weil wegen der Fassung einiger Regeln gegen Kägi der Vorwurf mangelnder Sorgfalt erhoben ist. § 150 wird gerügt, daß bei „προαιρέομαί τινος ziehe vor" die Person, die man vorzieht, nicht angegeben ist. Der Schüler könne glauben, der Genetiv τινός gebe diese Person an. Aber das kann nur der gedankenlose Schüler tun. Die Fassung der Regel und die dem erwähnten Beispiel vorgedruckte Präposition πρό sollten den denkenden Schüler vor einem solchen Irrtum bewahren, und befürchtet der Lehrer eine derartige Gedankenlosigkeit, so hat er eben die Pflicht, die Schüler in das Verständnis der Konstruktion einzuführen; außerdem sollte die in der gleichen Zeile stehende Verbindung „προκρίνω τινός *praefero alicui*" vor einer falschen Auffassung schützen. Das Beispiel „ἐάν τις ἁλῷ τῆς κακώσεως τῶν γονέων, δεδέσθω" § 141, 2 wird „verfehlt" genannt; ich muß gestehen, daß ich dieses Urteil nicht verstehe. Der Schüler lernt die Anschauung der Alten über das Verhalten der Kinder zu ihren Eltern kennen, wie sie sich in Solons Vorschriften offenbart; ich benutze solche Anlässe gern zu einer Vergleichung der sittlichen Anschauungen der Heiden mit denen der Christen.

Dann wird geklagt, daß §§ 120, 121 die durch die Stellung veranlaßte verschiedene Bedeutung einiger Adjektiva angegeben ist. Wer die Beispiele für überflüssig hält, möge sie nicht besprechen; andere aber werden sie gelegentlich gern als Belehrungsstoff benutzen, ebenso werden sich andere freuen über die klare Darstellung der Lautlehre §§ 1—24 und den Abriß der Wortbildungslehre §§ 205 bis 214. Man sollte angesichts der Tatsache, daß einsichtsvolle Schulmänner den lateinischen Sprachunterricht durch die Verwertung der Ergebnisse sprachwissenschaftlicher Forschungen auf eine andere Grundlage stellen wollen, die Aufnahme solcher Belehrungen in die Schulgrammatik nicht als einen Verstoß gegen „eine gesunde Pädagogik" nennen und die Kägische Grammatik als unbrauchbar bezeichnen.

Besonderes Mißfallen desselben Schulmannes hat das Übersetzungsbuch Kägis erregt. Dem Verfasser wird die Fähigkeit abgesprochen, ein gutes Schulbuch zu verfassen. Die erhobenen Vorwürfe zerstieben bei einer Nachprüfung. Die Sätze, die bemängelt werden, sei es weil sie eine Fülle von Unregelmäßigkeiten enthalten, ehe das Regelmäßige geübt ist, oder weil sie nach der Ansicht des Beurteilers „verfehlt" sind, bieten m. E. keine Handhabe zu dieser abfälligen Beurteilung. Sie dienen sehr zweckmäßig der Einübung des gerade durchgenommenen grammatischen Abschnittes und geben Anlaß zu Bemerkungen über die sittlichen Anschauungen der Griechen. Sehr passend ist die Übersetzung der Einzelsätze an geeigneten Stellen durch sehr zweckmäßig ausgewählte Lesestücke zur zusammenfassenden Wiederholung behandelter grammatischer Abschnitte unterbrochen. Und daß bei diesen Stücken Anmerkungen gegeben werden, halte ich nicht für einen schwer zu rügenden Fehler, vielmehr für eine dankenswerte Hilfe für die Schüler bei der häuslichen Vorbereitung. Die Auswahl dieser Lesestücke zeugt von dem Verständnis des Verfassers für die dem griechischen Sprachunterricht gesteckten Ziele.

Über den Zeitpunkt, wann die Pronomina und die Zahlwörter gelernt und geübt werden, werden die Lehrer verschiedener Meinung sein; ich halte die von Kägi angegebene Anordnung für richtig; die Formenlehre ist einer der wichtigsten Abschnitte, das Erlernen der Zahlwörter ist für mich von untergeordneter Bedeutung, es geschieht am Ende des Schuljahres am besten. Wer die Pronomina früher üben will, kann es tun, denn die meisten Übungssätze sind so gestaltet, daß sie nach früher behandelt werden können.

Ich bin etwas ausführlich geworden, weil ich glaubte, gegenüber dem abfälligen Urteil den Beschluß der Fachkonferenz des Kaiserin-Augusta-Gymnasiums rechtfertigen zu müssen, die vor einem Jahre die Einführung der Kägischen Bücher für den griechischen Unterricht beantragt hat.

Auch die Übungsbücher sind in dem letzten Jahre einer Kritik unterzogen worden. Über Kägis Bücher, die auch von Charitius (diese Monatschrift Bd. XIV, S. 94—97) günstig beurteilt werden, habe ich gesprochen. Brinkmann wünscht von Bruhns Übungsbuch, das nur für den Gebrauch im Reformgymnasium bestimmt ist, am Gymnasium in Minden mit Erfolg benutzt wird, eine besondere Bearbeitung für die humanistischen Anstalten der alten Art (Neue Jahrbücher Bd. XVII, S. 366 ff.). Dies dürfte notwendig sein, da die Abschnitte XII und XIV des Vorkurses über das Verständnis des Untertertianers hinausgehen.

Wenn ich auch die auf den Betrieb des griechischen Unterrichts gerichteten Wünsche und Forderungen nicht zu den meinigen machen kann, so erfüllen mich die gemachten Äußerungen mit großer Freude; ersehe ich doch, daß das Griechische als ein wertvoller, schwer zu entbehrender Lehrgegenstand allen erscheint.

Folgende Bücher sind im Berichtsjahr 1914 zur Besprechung eingesandt worden.

Menge, Repetitorium der griechischen Syntax für die philologische Staatsprüfung und namentlich zum Selbststudium. 7. verbesserte Auflage von Dr. phil. Wilhelm Schonack. Wolfenbüttel 1914. Julius Zwißlers Verlag. 156 S. 8°. geb. 4,50 M.

Das Buch besteht aus zwei Teilen, der erste enthält Fragen über den Gebrauch der einzelnen Rede- und Satzteile, über ihre Verbindung zu einem Satzganzen, über die einzelnen Abschnitte der Moduslehre. Die Reihe wird unterbrochen durch deutsche Sätze, bei deren Übersetzung die in Frage und Antwort behandelten grammatischen Abschnitte zu festem Besitz gemacht werden sollen. Der zweite Teil enthält die Antworten und die griechische Übersetzung der im ersten Teil abgedruckten deutschen Sätze. Die Antworten sind recht ausführlich gehalten, sie erklären die der griechischen Sprache eigentümlichen Ausdrucksweisen recht eingehend. Da der Verfasser sein Buch an die Stelle der Schulgrammatik gesetzt sehen möchte, so bestätigt auch er meine Ansicht von der Notwendigkeit, dem Schüler eine etwas ausführlich geschriebene Grammatik in die Hände zu geben. Das Buch ist in erster Linie für den bestimmt, der sich der philologischen Staatsprüfung unterzieht oder sich selbst fortbilden will. Daß es aber in seiner gegenwärtigen Gestalt eine Schulgrammatik ersetzen kann, glaube ich nicht. Die beiden Teile müßten getrennt herausgegeben werden; es scheint mir nicht ratsam, den Schüler bei der Übersetzung der deutschen Sätze im Klassenunterricht in Versuchung zu führen, den griechischen Text, anstatt ihn selbst zu finden, aus der Übersetzung abzulesen; und zweitens müßten z. B. bei der Kasuslehre die Sätze sich an jeden Abschnitt anschließen, aber nicht, wie es hier der Fall ist, nach der Aufstellung aller Regeln zusammengestellt sein. Als Hilfsmittel zur selbständigen häuslichen Wiederholung ist das Buch auch für den Schüler zu empfehlen.

Fecht und **Sitzler,** Griechisches Übungsbuch für Unter-Tertia. 6. Auflage. Freiburg i. Br. 1914. Herdersche Verlagsbuchhandlung. XI u. 182 S. 8°. geb. 2,40 M.

Der Lehrgang schließt sich an die preußischen Lehrpläne an; die Unterweisung schreitet vom Leichteren zum Schwierigeren fort; in gewissen Abständen, wenn ein zusammenhängendes Lehrstück an griechischen und deutschen Einzelsätzen zur Anschauung und zur Einübung gebracht ist, sind zusammenhängende Lesestücke mit fesselndem Inhalt, auf die sich die Schüler zu Hause vorzubereiten haben, „zur Repetition" eingeschoben. An geeigneter Stelle werden syntaktische Regeln erklärt und ihre Anwendung in Sätzen geübt. Die zu lernenden Vokabeln sind für die einzelnen Übungsstücke in einem Anhange zusammengestellt, außerdem ist eine recht zweckmäßige Einrichtung, ein griechisch-deutsches und deutsch-griechisches Wörterverzeichnis beigegeben. Einige Ausstellungen habe ich zu machen. Der Akkusativ der Beziehung wird S. 32 im Stück 31, I, 11 verwendet, die Erklärung folgt erst S. 36, Stück 36, Regel 8. Auf die Übersetzung der Relativsätze durch das Partizip wird sehr oft aufmerksam gemacht, nicht selten wird ein Hinweis vermißt. Eine allgemeine Regel wäre notwendig gewesen, damit diese Ungleichmäßigkeit in der Gewährung der Übersetzungshilfen vermieden würde. Gleichwohl kann das Buch zur Einführung angelegentlichst empfohlen werden.

Fecht und **Sitzler,** Griechisches Übungsbuch für Sekunda. 2. verbesserte Auflage. Freiburg i. Br. 1913. Herdersche Verlagsbuchhandlung. VI u. 198 S. 8°. geb. 3 M.

Die Verfasser haben die bei der Besprechung der 1. Auflage gerügten Mängel beseitigt und so die Brauchbarkeit des Buches erhöht.

Mau, Griechisches Vokabular nach Wortfamilien geordnet. Leipzig-Berlin 1914. B. G. Teubner. VIII u. 61 S. steif geheftet 1 M.

Verfasser hofft, daß die Benutzung seines Büchleins den Klagen über unzureichende Vokabelkenntnis der Schüler der oberen Klassen die Berechtigung nehmen werde. Er hat die Auswahl „auf das Mindestmaß beschränkt; die gebräuchlichsten Wörter, die in den Schulschriftstellern immer wiederkehren, nicht aber selten vorkommende sollen fest eingeprägt werden. Das Vokabular kann und soll ein Lexikon nicht völlig entbehrlich machen. Fortgeblieben sind die Wörter, die die Schüler ohne weiteres von selbst bilden können, also besonders Komposita von Verben." Ich bin leider nicht in der Lage, die Hoffnung des Verfassers zu teilen.

Verfasser verbindet zwei mit dem eigentlichen Zwecke des Buches unvereinbare Absichten. Er will die Vokabelkenntnis vermehren und Ausdrücke der Technik und der Geisteswissenschaften erklären. Einige Beispiele: bei αἴρω wird das spätgriechische Kompositum μεταίρω zum Lernen empfohlen und das abgeleitete Wort μετέωρος, bei dem in Klammern beigefügt ist Meteor, Meteorologie, die Bedeutung des häufigen καταίρω, das fast nur in intransitiver Bedeutung gebraucht wird, soll sich der Schüler selbst bilden; ἄρσις (spät) soll gelernt werden.

Die Auswahl der einzuprägenden, also immer zu wiederholenden Wörter billige ich nicht; ich führe diese Beispiele an: S. 10: γόνιμος zeugungsfähig, fruchtbar. S. 13: ἡ δελφύς Mutterleib. S. 18: τὸ ὑπόρχημα. S. 23: ὁ τῦφος Dampf, Dünkel. S. 34: ὁ μῖμος Schauspiel, Schauspieler (Mime, Mimik), ἡ μονάς Einheit (Monade). S. 58: ἡ φρόνις. Weshalb ist bei μηχανή Werkzeug nicht das oft vorkommende Adjektiv ἀμήχανος angegeben? — Weshalb sind S. 40 bei ὀφλισκάνω nicht die Stammzeiten angeführt, da dies bei allen anderen Verben geschehen ist? Unrichtig ist die Übersetzung der Redewendung μέγα φρονέω ἐπί τινι = (richte meinen Sinn auf Hohes), bin stolz auf etwas. Die Wendung ist entstanden aus μέγα φρόνημα φρονεῖν = einen stolzen Gedanken hegen, einen stolzen Sinn haben, ἐπί τινι = auf etwas fußend; das τι ist der Grund für das μέγα φρονεῖν. Also nicht „ich richte meinen Sinn auf Hohes", sondern ich habe einen durch irgend etwas begründeten stolzen Sinn. Ich kann mir von der Benutzung dieses Buches nicht die in Aussicht gestellte Sammlung und Befestigung eines ausreichenden Vokabelschatzes versprechen.

Druckfehler habe ich gefunden: S. 1: ἀγέλλω, S. 3: Athleth, S. 4: ἠρέθην, S. 8: βήσσα, S. 16: bei ἐνέδρα saze.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Zur Mineralogie und Chemie.

Weinschenk, Ernst, Grundzüge der Gesteinskunde. I. Teil: Allgemeine Gesteinskunde als Grundlage der Geologie. Dritte verbesserte Auflage. Mit 138 Textfiguren und 6 Tafeln. Freiburg i. Br. 1913. Herdersche Verlagsbuchhandlung. 273 S. geb. 7,30 M.

Das Erscheinen der seit zwei Jahren vergriffenen Auflage der allgemeinen Gesteinskunde wird von den Freunden der Mineralogie mit großem Interesse begrüßt werden. In knapper und lebendiger Darstellung bietet uns das Werkchen die wichtigsten Probleme, nicht nur der Gesteinskunde, sondern auch der Mineralogie und Geologie, nach dem Standpunkte der neuesten Forschung. In den beiden gänzlich neu bearbeiteten Kapiteln über Verwitterung und Metamorphose räumt Weinschenk gründlich mit den mannigfachen veralteten Theorien auf, welche sich durch die meisten Lehrbücher kritiklos hindurchschleppen; insbesondere über die Bildung von Ton und Kaolin und über den Begriff der krystallinischen Schiefer. Der von ihm gewünschten Vereinfachung der Systematik und Nomenklatur in der Petrographie wird jedermann zustimmen.

Schulz, Karl, Einführung in die Kristallographie, für die Oberstufe der Realanstalten. Mit 73 Abbildungen. Leipzig 1914. Quelle & Meyer. 40 S. geh. 0,80 M.

Das Büchlein ist eine Kampfesschrift gegen die bisherige Lehrmethode. Nicht wie sonst soll der Unterricht von den Achsensystemen ausgehen, sondern von den Symmetrieverhältnissen nach Ebenen, Linien und Punkten. Zwanglos, meint der Verfasser, führt diese Behandlung zu den 32 Gruppen kristallisierter Körper, von denen 16 in dem Werkchen besprochen werden. Man kann dem Verfasser die Anerkennung nicht versagen, daß er mit großem Geschick die schwierigen Symmetriebegriffe für den Unterricht zurecht gelegt hat. Gleichwohl scheint uns die bisher gebräuchliche Art der Einführung in die Kristallographie bei der so überaus knapp zugemessenen Zeit, auch für die Realanstalten, die einfachste Methode zu sein. Der energischen Zurückweisung der Naumannschen Bezeichnung der Kristallflächen können wir uns vollständig anschließen, da die Weißsche Bezeichnung als die einfachere das Feld in der Schule behaupten wird.

Ruska, Julius, Grundzüge der Mineralogie. Mit 3 Farbentafeln und 132 Abbildungen. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 94 S. geb. 1,60 M.

Vonnoh, Arthur, Grundzüge der Geologie. Mit 65 Abbildungen. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 73 S. 1,80 M.

Beide Büchlein gehören zusammen. Sie sollen dem Unterrichte in der Mineralogie der Oberstufe, insbesondere der Realanstalten dienen. Die „Grundzüge der Mineralogie" sind als eine kleinere Ausgabe von Ruskas „Leitfaden die Mineralogie" zu betrachten, welcher 1909 erschienen und bereits in der Monatschrift besprochen wurde. Ungeachtet des geringen Umfanges der Grundzüge hat Verfasser doch alles für die Schule wesentliche Material, unter Anlehnung an Chemie und Technik, in dies Büchlein aufgenommen und dasselbe durch die schönen bunten Tafeln reich geschmückt. Eigenartig ist das Kapitel über plastische Modellierung der Kristallformen, welche Verfasser mit Recht weit über die veraltete Papparbeit mittels der Kristallnetze stellt. In seiner „Geologie" führt Vonnoh den Schüler, von den ihm bekannten und sehr verbreiteten Gesteinen ausgehend, in die schwierigen Verhältnisse der Umgestaltung der Gesteinshülle ein. Den Schluß bildet eine zwar sehr kurze, aber ausreichende Darstellung der Formationen Deutschlands. — Infolge dieser Beschränkung auf Deutschland, fallen

allerdings die beiden ältesten Formationen ganz aus. Sorgfältig ausgesuchte Abbildungen illustrieren die mannigfachen geologischen Verhältnisse.

Küspert, Franz, Lehrgang der Chemie und Mineralogie für höhere Schulen. I. Teil: Metalloide. 3. Auflage. Nürnberg 1914. Karl Koch. 237 S. 2,20 M.

Seinem Lehrgange stellt Verfasser das Pensum der Untersekunda einer preussischen Realanstalt voran, unter Verzicht auf die chemische Zeichensprache. In der speziellen Chemie werden auf induktivem Wege die Gesetze der theoretischen Chemie gewonnen, hier und da den Kapiteln auch stöchiometrische Aufgaben beigegeben. Die organische Chemie tritt in einer für Obersekunda recht ausführlichen, für Prima hingegen zu sehr gekürzten Weise als Anhang auf. Die Abbildungen sind, um das Buch nicht zu verteuern, in einfacher schematischer Darstellung gehalten. Die Mineralogie spielt im Lehrgange eine geringe Rolle.

Arendt-Doermer, Grundzüge der Chemie und Mineralogie. Mit 268 in den Text eingeschalteten Abbildungen und einer Buntdrucktafel. Elfte verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig 1914. Leopold Voß. 517 S. 4,80 M.

Die bloße Ankündigung einer elften Auflage genügt wohl schon, um den Wert des Werkes zu beurteilen. Die Arendtschen Ideen des induktiven Lehrganges sind beibehalten worden und die neuesten Erinnerungen auf dem Gebiete der anorganischen und organischen Chemie berücksichtigt. Bei letzterer ist allerdings die veraltete Einteilung nach Kohlenwasserstoffen, Alkoholen etc. beibehalten, der physiologisch-chemische Teil wesentlich verbessert worden. Ob es notwendig war, das Buch durch Zufügung des mineralogisch-petrographischen Teiles zu erweitern, lassen wir dahingestellt, eine Erweiterung des ungemein knappen stöchiometrischen Teiles wäre dem sonst so trefflichen Buche dienlicher gewesen.

Donau, J., Die Arbeitsmethoden der Mikrochemie, unter besonderer Berücksichtigung der quantitativen Gewichtsanalyse. Mit 35 Abbildungen. Stuttgart 1913. Frankhsche Verlagsbuchhandlung. 69 S. 2,80 M.

Das interessante Heft bietet einen Einblick in eine wohl der Mehrzahl der Chemiker nach recht wenig bekannte und geübte Technik. Mit mustergültiger Genauigkeit werden die Arbeitsmethoden der Mikrochemie dem Nichteingeweihten beschrieben. Verfasser gibt indessen selbst zu, daß nur große Übung, besonders bei der mikroskopischen Betrachtung, vor Fehlerquellen bewahren könnte. Am besten wird wohl für den Neuling ein Kursus unter der Leitung eines Fachmannes vorangehen müssen, ehe er sich selbsttätig auf dem jungfräulichen Gebiete bewegen kann.

Wer sich indessen einmal mit der eigenartigen Analyse vertraut gemacht hat, wird dieselbe der althergebrachten Analyse wegen ihrer Exaktheit und Schnelligkeit, sowie wegen ihres überaus geringen Materialverbrauches in vielen Fällen zweifellos vorziehen. Die zahlreichen, zwar nur schematischen, aber ungemein klaren Abbildungen erleichtern das Verständnis der durchaus nicht leichten Lektüre des kleinen Büchleins.

Posen. Mendelsohn.

b) Einzelbesprechungen.

Grundke, O. und Schmidt, H. Die evangelische Religionsfakultas. Hilfsbuch zur Erlangung der Lehrbefähigung für evangelische Religion vornehmlich in den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten. 2. Auflage, Breslau 1913. Trewendt & Granier's Buchhandlung. IX u. 422 S. Gr. 8°. 8 M.

Die Notwendigkeit einer zweiten Auflage des Werkes (vgl. die Besprechung der ersten in dieser Monatschrift. VII. Jahrgang S. 89f) spricht für das Bedürfnis eines solchen Hilfsbuches, das den Kandidaten des höheren Schulamtes den durch die Prüfungsordnung geforderten Wissensstoff in allgemeiner Religions- und Bibelwissenschaft, in Kirchengeschichte und evangelischer Glaubenslehre darbieten will. Die Verfasser wollen „durchaus nicht eigene theologische Studien überflüssig machen", und wer die Lehrbefähigung für die obere Stufe erwerben will, muß selbstverständlich über das Maß des hier Gebotenen hinaus die evangelische Religionslehre wissenschaftlich und quellenmäßig durchforschen, mag er aus akademischen Vorlesungen oder größeren Werken schöpfen. Dabei wird jeder nach Neigung und Vorbildung für die schriftliche Arbeit oder mündliche Prüfung sich seine Sondergebiete wählen, wobei ihm die reichlichen Literaturangaben in den einzelnen Abschnitten des Werkes gute Winke geben werden. Auch der Bewerber um die zweite Stufe soll seine Vorbereitung nicht nur diesem Hilfsbuche entnehmen, sondern, soweit möglich, aus der Quelle und dem Vollen schöpfen, in der Bibelkunde durch gründliche Versenkung in die heilige Schrift im zusammenhängenden Lesen ganzer Bücher, deren Inhaltsübersicht ihm im Hilflsbuche geboten wird, in der Kirchengeschichte aus Werken, die für den Kreis der Gebildeten und kirchlich Angeregten bestimmt sind, wie Uhlhorns „Kampf des Christentums mit der römischen Welt", Köstlins Leben Luthers, des Reformators große Schriften v. J. 1520, Wicherns Denkschrift über die innere Mission, für das wissenschaftliche Recht des Glaubens aus Reinkes „Die Welt als Tat" oder Dennerts „Weltbild und Weltanschauung". In jedem Falle aber wird es für den praktischen Zweck der Prüfung einer Zusammenfassung und Wiederholung bedürfen, wie sie die Verfasser darbieten.

Anlage und Inhalt des Buches sind durch die preußische Prüfungsordnung einerseits, durch die Zweige der evangelischen Religionswissenschaft andererseits gegeben; sie sind daher in dieser zweiten Auflage unverändert geblieben. Aber man spürt in Einzelheiten durchgängig die bessernde und namentlich in den Literaturangaben ergänzende Hand. Der theologische Standpunkt in der evangelischen Glaubenslehre ist der positiv biblische, dem kirchlichen Bekenntnisse gemäße, auf den Schule und Kirche sich allein gründen kann, in der Bibelkunde besonders A. Ts, ein von überlieferten Anschauungen freier, der sich auch nicht an die Selbstzeugnisse der heiligen Schriften bindet, sondern allen Ergebnissen der neuzeitlichen Bibelkritik nachgeht und manchmal mehr als nötig nachgibt. So beruhen bei der im ganzen anerkannten Quellenscheidung des Pentateuchs die „zeitlichen Ansätze" nicht nur des Jahvisten und des Elohisten, sondern auch der Priesterschrift auf „unsicheren Vermutungen" (S. 27); ihre älteste Schicht setzt z. B. Kittel in seiner Geschichte der Hebräer

von Salomos Zeit abwärts, weil der Gottesdienst im Tempel und ein geordneter Priesterstand notwendig Priestergesetze erfordert, nicht erst, wie in unserem Hilfsbuche, seit Hesegiel 573, fast 4 Jahrhunderte später. Und warum soll das Bundesbuch trotz des ausdrücklichen Zeugnisses 2 Mos. 24 — wenigstens in seinem Kerne — nicht von Mose selbst herrühren? Mit Recht wird gegenüber der von Friedr. Delitzsch behaupteten Abhängigkeit der israelitischen Religions- und Rechtsanschuungen S. 35 der einzigartige „tiefethische Charakter der Jahvereligion" betont und demgemäß jede Abhängigkeit Israels in religiöser Hinsicht von den babylonischen Göttersagen bestritten; auch die rechtlichen Bestimmungen der mosaischen Gesetzgebung bekunden trotz mancher Berührungen im einzelnen einen sittlich höheren Geist als das berühmte Gesetz des babylonischen Königs Hammurabi (vgl. S. 26).

Für das Studium des Lebens Jesu ist S. 127 nachgetragen ein neueres Werk des früh verstorbenen Berner Theologen Barth „Die Hauptprobleme des Lebens Jesu", welches auch für die mittlere Stufe der Lehrbefähigung trefflich in die wichtigsten und unbestrittenen Fragen dieses Gebietes einführt; für die Theologie des Neuen Testamentes füge ich Professor Feines (von Breslau nach Halle versetzt) gleichnamiges Werk hinzu, ein Buch für Theologen und Bewerber um die 1. Stufe ebenso unterrichtend über den gegenwärtigen Stand neutestamentlicher Forschung wie anschaulich und anregend geschrieben. Jesu (geschichtlicher) Lebensgang ist S. 129 mit seinem Leiden abgeschlossen. Die Auferstehung und Himmelfahrt folgt im § 19 S. 137 f. in der Inhaltsübersicht der Evangelien und die leibliche Auferstehung Jesu ist in der Christologie S. 334 f. biblisch und dogmatisch eingehend begründet. Bei dieser positiven Stellung zur Verklärung und Erhöhung des Herren empfiehlt es sich, sie mit in seinen geschichtlich abgeschlossenen Lebensgang hineinzuziehen; es ergibt sich dann für den Unterricht ein anschaulich abgeschlossener Kreislauf des gottmenschlichen Lebens Jesu im Anschlusse an Philipper 2 und die johannischen Reden des Herrn von Gott zu Gott, vom Himmel zur Erde, von der Erde zum Himmel. Den Wundertaten Christi war in der ersten Auflage ein besonderer § der Christologie gewidmet; jetzt ist die Tatsächlichkeit der Wunder vom biblischen, dogmatischen und religiösen Standpunkt für das Bedürfnis des gläubigen Herzens im § 18 der Glaubenslehre und in der allgemeinen Einleitung über Religion, Offenbarung, Bibel S. 21 f. behandelt. Hier wird mit Recht neben den Wundern im weiteren Sinne (den wunderbaren Fügungen der Weltgeschichte und des Menschenlebens) das Wunder im engeren Sinne auf dem Boden und im Sinne der Schrift festgehalten und begründet, mag man es als Eingreifen des immer noch weltmächtigen Schöpfers in den Gang der Natur oder der Geschichte, als Durchbrechung oder zeitweilige Aufhebung des naturgesetzlichen Zusammenhanges des Weltlaufes erklären. Hier möchte ich die treffliche Begriffserklärung Richard Rothes empfehlen, dieses liberalen Theologen, der sich vom Standpunkte des kindlich gläubigen Gottvertrauens zu der Geschichtlichkeit der Wunder Christi bekannte (vgl. seine Vorlesung darüber, herausgegeben von D. Witte). Sie waren ihm übernatürliche Wirkungen der Allmacht und

Liebe Gottes, wie nur er sie — mit Ausschaltung der natürlichen Kausalität, des naturgesetzlichen Zusammenhanges von Ursache und Wirkung zu vollbringen vermag. Die Kirchengeschichte bot schon in der ersten Auflage ein anschauliches, die bewegenden Kräfte im Gange der Entwicklung hervorhebendes Bild der Reformationsgeschichte und bis zur Gegenwart. Nun ist auch die Zeit der alten Kirche mit ihren geistigen Führern eingehender behandelt, z. B. im Abschnitte über apostolische Väter und Apologeten S. 193. Wünschenswert wäre hier aus praktischen Gründen für die Kandidaten des Religionsunterrichtes ein Abdruck des Briefwechsels zwischen Trajan und Plinius, wenigstens in den Hauptstellen als wichtiger Quelle über Ausbreitung und Verhältnis des Christentums zum Römerreiche und seine ersten gottesdienstlichen Einrichtungen.

Möge das praktisch angelegte und wissenschaftlich durchgeführte Buch auch in seiner zweiten Auflage, wie bisher, den evangelischen Religionslehrern an höheren Schulen für ihre Prüfung wie für ihren wichtigen Lehrberuf gute Dienste leisten.

Breslau. J. Tröger.

1. **Budde, Gerhard,** Moderne Bildungsprobleme. Langensalza 1912. Beyer & Söhne. 184 S. 8°. 5,20 M.
2. **Budde, Gerhard,** Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage. Ebenda 1913. 121 S. 8°. 3,20 M.
3. **Budde, Gerhard,** Sozialpädagogik und Individualpädagogik. Ebenda 1913. 180 S. 8°. 5 M.

Ταῦτα μὲν ἄρα μόγις διανενεύκαμεν ... Budde setzt seine Anthologien aus Pädagogen und Philosophen fort. Das Geheimnis der auf den ersten Blick erstaunlichen Fruchtbarkeit des Verfassers entschleiert sich dem berufsmäßigen Leser von Buddes Schriften bald: so ist diesmal 3. nur eine weitere Ausführung der ersten Kapitel von 1.; 2. ist in dem großen Werke des Verfassers über die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen enthalten, aus dem schon die Broschüre „Das Gymnasium des 20. Jahrhunderts“ nach Buddes eigener Erklärung einen Auszug bildete. Dazu kommen die unverdrossen vom Verfasser vorgerittenen Steckenpferde, als da sind Bewegungsfreiheit, Selbstregierung, Abschaffung der fremdsprachlichen Hinübersetzung, englischer Ersatzunterricht — und vor allem Zurückdrängung der klassischen Sprachen aus dem Jugendunterrichte, d. h. die Zerstörung des alten Gymnasiums. Unermüdliche Betonung eines Standpunktes kann recht ermüdend wirken und an Eindruck und Überzeugungskraft einbüßen — und ist noch lange kein zähes Verteidigen eines Standpunktes: dazu müssen die Streitobjekte immer von neuen Seiten und immer schärfer beleuchtet werden, nicht breiter, sondern tiefer, unter respektvoller Beachtung und Abwehr der Gründe respektabler Gegner behandelt werden; bloße neue Gruppierung des Stoffes und Aufputz mit dem *esprit des autres* täuschen den Sachkundigen nicht über die Schwäche der Position. Budde macht sich Schriftstellerei und Beweisführung so bequem, daß sich auch in den vorliegenden Schriften Wendungen, ganze Sätze, ganze Seiten wiederholen, was schließlich auf einen Raub an Zeit

und Geldbeutel des Lesers hinausläuft. Ein Beispiel mag genügen. Bei der Besprechung von E. Keys Zukunftsschule heißt es

in 1.: „Gemeinsame Prüfungen (sollen) nur dann stattfinden, wenn mehrere bereit und willens sind, sich in demselben Gegenstande prüfen zu lassen. Das ist jedenfalls eine gemütliche Prüfung... Das Kind kann aus jedem Buche etwas lernen. Man höre: ‚Vertieft es sich mit zehn Jahren in den Faust, dann erhält das Kind auch mit zehn Jahren einen Lebenseindruck, der nicht verhindert, daß es von derselben Dichtung mit zwanzig Jahren einen andern und mit dreißig, mit vierzig Jahren einen noch andern empfängt'. Das stimmt schon; aber ich glaube, daß ein zehnjähriges Kind vom Faust überhaupt keinen irgendwie wertvollen Eindruck erhalten kann, und daß es deshalb besser täte, die auf diese Lektüre verwandte Zeit anderweitig zu verwenden, meinetwegen, um E. Key entgegenzukommen, zu verspielen."

in 3.: „Gemeinsame Prüfungen finden nur dann statt, wenn mehrere Schüler bereit und willens sind, sich in demselben Gegenstand prüfen zu lassen... Das ist jedenfalls eine gemütliche Prüfung. (Man soll nicht Bücher für ein bestimmtes Alter aussuchen.) Wenn sich, so meint Ellen Key, das Kind im Alter von zehn Jahren in den Faust vertieft, dann erhält es auch mit zehn Jahren einen Lebenseindruck, der nicht verhindert, daß es von derselben Dichtung mit zwanzig Jahren einen andern und mit dreißig, mit vierzig Jahren einen noch andern empfängt. Das stimmt schon, aber ich meine, daß ein zehnjähriges Kind vom Faust überhaupt keinen irgendwie wertvollen Eindruck erhalten kann, und daß es deshalb besser täte, die auf diese Lektüre verwandte Zeit anderweitig zu verwenden, meinetwegen, um Ellen Key entgegenzukommen, zu verspielen."

Seine Kritik der den Bogen überspannenden und selbst überspannten Schwedin schließt Budde an beiden Stellen mit einem umfangreichen Zitat aus Münchs Zukunftspädagogik[2] (S. 70 f., 87), die beide Male mit einer fast gleichlautenden Empfehlung des Münchschen Buches — die dieses natürlich durchaus verdient — eingeführt wird. Entweder rechnet Budde auf flüchtige Leser oder seltene Käufer: dem berufsmäßigen Beurteiler, wie gesagt, fällt diese *crambe repetita* schließlich auf die Nerven. Freilich finden sich in Buddes Büchern auch lesenswerte Partien: einige Analysen von Reformerschriften sind sehr willkommen, geschickt gemacht und von besonnener Kritik begleitet; was er über Bergemanns und Natorps Pädagogik, über die Behandlung des Religionsunterrichts oder des deutschen Lesestoffes sagt, unterschreibt man gern; die von ihm empfohlene mittlere Linie zwischen Sozial- und Individualpädagogik scheint die einzig mögliche Lösung des wieder modern gewordenen Problems — aber original ist der Verfasser kaum irgendwo. So etwas reicht für Zeitungsartikel und ein flüchtig orientiert sein wollendes Publikum hin, aber es ist kaum noch wissenschaftliche Schriftstellerei zu nennen, die zur Veröffentlichung in Buchform drängt. Ich lasse mich jedenfalls durch Budde nicht zu Wiederholungen verleiten und verweise für meine von Budde abweichenden Ansichten auf das, was ich in dieser Monatschrift wiederholt, zuletzt im Februar 1912, und etwa im Hum. Gymn. 1911 H. I gesagt habe.

1. weist die Einseitigkeiten der Sozial- wie der Individualpädagogiker zurück und empfiehlt Persönlichkeitspädagogik, verwirft den einseitigen Intellektualismus, will die „allgemeine" Bildung zugunsten großer Bewegungsfreiheit in den Oberklassen zurücktreten lassen, staatsbürgerlichen Unterricht in 1 Stunde der O I, Beachtung der Schulhygiene, in der die Lehrer ausgebildet sein sollen, einen historisch-ethischen Religionsunterricht, Koëdukation in kleinen Städten, und sieht die nötige Reform der höheren Schule in der Richtung der Lietzschen deutschen Nationalschule, über die ich meine Meinung in dieser Monatschrfit 1911 S. 321 ff., gesagt habe. Wenngleich Budde viele Grundirrtümer mit Lietz teilt — wie den, daß bei uns zwei neunklassige Schularten auf die Philologie vorbereiten! —, so hält er doch manche Lietzschen Vorschläge für bedenklich: so die geringe dem Latein zugewiesene Stundenzahl mit der interessanten Bemerkung (S. 176 f.), ob man nicht mit der Zulassung der Oberrealschulabiturienten zu Universitätsstudien die geschichtliche Entwicklung überholt habe! S. 27 l. Züchtigung statt Züchtung; die Zahl der sogenannten isolierten Gymnasien beträgt jetzt in Preußen — ohne die sechs Alumnatsanstalten — 140, nicht 187, wie auch in 2. steht. — In 2. prüft der Verfasser die Gutachten und Verhandlungen der Junikonferenz und findet. daß ihre Ergebnisse der veränderten Kulturlage der Gegenwart nicht gerecht werden, Neben seinen bekannten Reformvorschlägen erstrebt er eine Vereinheitlichung der höheren Schulbildung auf nationaler Grundlage mit 7—8 Wochenstunden Deutsch (Bäsecke!); daneben eine Realschule für gewerbliche Berufe. Die Oberlehrerschaft hält er für ein hemmendes Element bei jeder Reform, weil sie zu wenig pädagogisch vorgebildet sei. Mein Gott, wenn es d a m i t getan wäre! — 3. Und zum dritten Mal ziehen sie ein durch das große Portal. Die Hauptvertreter der Sozialpädagogik von den Naturvölkern bis auf Natorp und die der Individualpädagogik von Rousseau bis Bonus werden kritisch behandelt; die Synthese beider Richtungen ist des Verfassers Ideal: „Gebet der Gesellschaft und dem Staate, was der Gesellschaft und des Staates ist, aber gebet auch dem Menschen, was des Menschen ist". In Kap. 4, das vorzugsweise von der Prinzenerziehung des 17. Jahrhunderts handelt, ist auffallenderweise Münchs bekanntes Buch nicht genannt.

Friedeberg (Nm.). E. G r ü n w a l d.

Hoffmann, Jakob, Die Erziehung der Jugend in den Entwicklungsjahren. Freiburg 1913. Herdersche Verlagshandlung. XVI u. 280 S. 2,80 M., in Leinw. geb. 3,50 M.

Gestützt auf eine gründliche Kenntnis der einschlägigen pädagogischen und medizinischen Literatur und auf eine langjährige Erfahrung als Religionslehrer, hat der Verfasser ein recht schwieriges, ja das schwerste Kapitel der praktischen Pädagogik mit beachtenswertem Geschick behandelt. An die Untersuchung über die physiologischen Verhältnisse und die dadurch bedingte Gestaltung der rationalen, emotionellen und religiösen Lebenssphäre der Heranwachsenden — Knaben wie Mädchen — schließt sich die Erörterung der Maßregeln an, die zu ergreifen sind, um die Gefahren der jugendlichen Sturm- und Drangperiode zu verhüten, zu mildern oder zu beseitigen. Manch goldene Weisheit ist in dem Büchlein ausgesprochen, das ein wertvoller Berater für jeden Erzieher zu sein

vermag, und dessen Lektüre geeignet ist, vor manchen pädagogischen Mißgriffen in der bedeutungsvollsten Zeit der jugendlichen Entwicklung zu schützen. Freilich nicht in allem wird man dem Verfasser zustimmen. Zum Widerspruch fordert er namentlich heraus, wo er von der religiösen Erziehung spricht, die für ihn identisch ist mit der katholischen. Seine Ausführungen haben mich z. B. nicht von dem Nutzen überzeugen können, die Erfüllung religiöser Pflichten (Besuch des Gottesdienstes usw.) unter Umständen — wenn auch mit Vorsicht — zu erzwingen. Die Antworten der Fragebogen, die der Verfasser anerkennenswerterweise in den Dienst seiner Aufgabe gestellt hat, und die z. T. recht interessante und wertvolle Angaben enthalten, scheinen ihm in dieser Hinsicht ebenfalls Unrecht zu geben. Die einseitig katholische Färbung der Pädagogik des Verfassers, die auch hier unter dem unverkennbaren Einfluß Fr. W. Foersters steht, vermag indessen den Gesamtwert des Buches nicht zu schmälern. Daß es so kurz nach seinem ersten Erscheinen bereits in 3. Auflage vorliegt, dürfte ein deutlicher Beweis dafür sein, welche Beachtung — und zwar mit Recht — es gefunden hat.

Holst, H. v., Fröhliche Leute. Abendgespräche mit Schülern. 3. Aufl. Gütersloh 1912. C. Bertelsmann. 102 S. geh. 1,50 M, geb. 2 M.

Der Verf. des Büchleins verrät sich als ein Lehrer, der seinen Schülern nicht nur ein Mehrer ihres Wissens sein möchte: er möchte sie vor allem zu innerlich freien und fröhlichen Menschen machen, indem er sie zur Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung führt und befähigt und die Keime wahrer Nächstenliebe in ihre Herzen senkt. Was er zu sagen hat, kommt von Herzen und geht zu Herzen und wird es um so leichter tun, als alle die weisen Lehren nicht in der Form trockener Moralpredigten vorgetragen werden, sondern dem Schüler an der Hand von Bildern aus seinem eigenen täglichen Erfahrungskreise gezeigt wird, wie's zu machen ist, um zu wahrem Glücke zu gelangen. Möchte das Büchlein recht vielen von der heranreifenden Jugend ein Wegweiser werden!

Elmshorn. Gustav Humpf.

Zenz, Wilhelm. Lesebuch zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Wien 1913. A. Pichlers Witwe und Sohn. III u. 378 S. 8°. 5,— K. 4,20 M.

Man vermißt ein kurzes Vorwort. Für wen, fragen wir, ist die vorliegende Sammlung eigentlich bestimmt. Wer soll in erster Linie das Buch lesen? Das Inhaltsverzeichnis beginnt mit Pythagoras und seiner Schule und endet mit Seiner Majestät Kaiser Franz Josef I. Das Personenregister umfaßt 104 Namen, von denen hier genannt werden mögen: Johann Amos Comenius „Aus der großen Unterrichtslehre", Jean Jacques Rousseau „Aus Emil oder über die Erziehung", Christian Gotthilf Salzmann „Aus dem Ameisenbüchlein, aus Konrad Kiefer", Johann Heinrich Pestalozzi „Lienhard und Gertrud usw.", Adolf Diesterweg „Aus dem Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer usw.", Johann

Friedrich Herbart „Aus der Allgemeinen Pädagogik und aus dem Umriß pädagogischer Vorlesungen".

Das Buch, das seinem Inhalte nach nur zum geringeren Teile auf höhere Lehranstalten Bezug nimmt, bietet im allgemeinen eine geschickte Zusammenstellung, aber weiter auch nichts.

Posen. H. Schröer.

Rausch, Alfred., Elemente der Philosophie. Lehrbuch für höhere Schulen zur Einführung in die Philosophie. 2., umgearbeitete Aufl. Halle a. S. 1913. Buchhandlung des Waisenhauses. 347 S. 4,60 M.

Das Buch hat sich bewährt — nach 4 Jahren die 2. Auflage. Sie ist ergänzt und verbessert, im ganzen aber ist das Buch natürlich dasselbe geblieben. Sein Hauptziel ist, Anleitung dazu zu geben, daß die Ergebnisse der Wissenschaften zu einer Gesamtanschauung verbunden werden. Das ist durchaus zu billigen (vgl. meine Broschüre „Zum Bildungsproblem"). Die 4 Teile (Subjekt und Objekt, Natur, Kultur, Bildung) suchen in ihren zahlreichen Unterabteilungen alles zu umfassen, was für eine allgemeine Weltanschauung in Frage kommt. Über die Gestaltung im einzelnen kann man natürlich anderer Ansicht sein — ich gestehe offen, daß mir so manches allzu trivial erscheint, und daß ich größere Tiefe vermisse. So geht mir z. B. der ganze Anfang mit dem Beispiel des Homer gegen den Geschmack. Auch manche Einzelangabe gibt zu Bedenken Anlaß. Ich erwähne nur (S. 305) die merkwürdige und jeder historischen Auffassung widersprechende Bezeichnung „Philosophie der Romantik" für Fichte, Schelling und — Hegel (!). Hegel war der größte Feind des romantischen Philosophierens. Und daß sich in der Romantik der Rationalismus erneuerte, dürfte eine kühne Behauptung sein, die die Wahrheit auf den Kopf stellt. Wenn (S. 306) der Ruf „Zurück zu Kant" erwähnt wird, so dürfte der Name Liebmann nicht fehlen. So manches wäre in dieser Weise noch zu sagen; doch führt das hier zu weit. Es sei aber gern anerkannt, daß viel Brauchbares in dem Buche steht.

Die Hippokratische Schrift von der Siebenzahl in ihrer vierfachen Überlieferung zum erstenmal herausgegeben und erläutert von W. H. Roscher. (Studien zur Geschichte und Kultur des Altertums, ed Drerup, Grimme, Kirsch.) Paderborn 1913. F. Schöningh. X u. 175 S. 7 M.

Diese sehr sorgfältige Ausgabe bringt den Text der vielumstrittenen Schrift nach seinen 4 besten Fassungen nebeneinander und sucht außerdem der inhaltlichen Erkenntnis des Textes möglichst zu dienen. R. hat schon mehrfach über diese pseudohippokratische Schrift gearbeitet und hat ihr hohes Alter im Gegensatz zu H. Diels nachgewiesen. Außer dem Text bringt die Ausgabe „Weitere Bruchstücke einer alten Hebdomadentheorie" und dann ein längeres, interessantes Kapitel „Zur Geschichte des Buches περὶ ἑβδομάδων". Die Anhänge enthalten einen Auszug aus der deutschen Übersetzung eines Pseudogalen-

Kommentars zu der Schrift, kritische Auseinandersetzungen mit Lortzing und Anführung der neuen Ergebnisse von Bolls in seiner Schrift über die Lebensalter.

Meumann, E., Intelligenz und Wille. 2. verbesserte Aufl. Leipzig 1913. Quelle & Meyer, VIII u. 362 S. 4,60 M.

Nach wenigen Jahren erscheint die bedeutsame und wichtige Schrift Meumanns jetzt in 2. Aufl. — ein Beweis für den Anklang, den sie gefunden. Sie ist vermehrt und umgearbeitet: das Verhältnis von Gefühl und Wille ist näher ausgeführt, ebenso das Verhältnis der allgemeinen Entschließung zur Einzelhandlung. Formal ist vieles gebessert. Natürlich ist die Grundanschauung dieselbe geblieben — ich kann sie nur als intellektualistisch bezeichnen und — ich kann sie nicht teilen. Meumann vertritt bekanntlich die unbedingte Abhängigkeit des Willens von der Intelligenz, und letzten Endes bleibt überhaupt nicht viel vom Willen bei ihm übrig; das aber scheint mir — namentlich auch nach den grundlegenden Forschungen von Ach — nicht richtig. Doch abgesehen von dieser Grundtendenz bietet das Werk so viel Wichtiges, daß niemand daran vorübergehen darf, der sich für Psychologie interessiert. Die Abschnitte über die Aufmerksamkeit, der über Phantasie und Intelligenz, Denken und Intelligenz seien noch besonders erwähnt. Sicher wird auch die neue Auflage weite Verbreitung finden.

Dittrich, O., Die Probleme der Sprachpsychologie und ihre gegenwärtigen Lösungsmöglichkeiten. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 148 S. 3,20 M.

Das Buch will ein Programm sein, und es ist es auch — nur mehr für seinen Verfasser, als für die ganze Wissenschaft der Sprachpsychologie. Dittrich hat eine ausgeprägte Eigenart bei Behandlung seiner Probleme, und daß diese Eigenart zum reinen Ausdruck kommt, ist zweifellos für die ganze Wissenschaft wichtig. Nur muß man sich darüber klar sein, daß es auch noch andere Wege und andere Ziele und Lösungen gibt! Ich gestehe offen, daß ich mit Dittrichs an finstere Zeiten der Scholastik gemahnende Terminologie nicht mit kann — wie Driesch etwa mutet er seinem Leser da ganz Unerhörtes zu; muß das sein? In dem einleitenden Abschnitt legt Dittrich großen Wert auf die Aufstellung, daß Sprachpsychologie ein Teil der „Gemeinpsychologie" (S. 19) ist. Es unterscheidet dann 3 Problemgruppen: phylontogenetische, ontogenetische, phylogenetische, die ersteren treffen vor allem die Frage, wie es zur Auffassung einer Bedeutung der Worte des Sprechenden bei dem Angesprochenen kommen kann. Die ontogenetischen Probleme beziehen sich auf die Sprachentstehung im einzelnen allein, die phylogenetischen auf die Mitwirkung zahlreicher Individuen dabei. Ich habe mich redlich bemüht, ein richtiges Verständnis für alles, was Dittrich schreibt, zu gewinnen — glaube aber nicht, daß es mir gelungen ist. Und daß es andern auch so geht, ist mir oft gesagt worden.

Petersen, Peter, Die Philosophie F. A. Trendelenburgs. Ein Beitrag zur Geschichte des Aristoteles im 19. Jahrhundert. Hamburg 1913. C. Boysen. VII u. 208 S. 5 M.

Eine Bearbeitung Trendelenburgs war eine Notwendigkeit — sachlich ist seine wissenschaftliche Leistung bedeutend gewesen, persönlich hat er als Lehrer auf hochbedeutende Größen stärksten Einfluß geübt (Dilthey, Eucken z. B.). Seine tiefgründige Methode philologisch-historischer Forschung ist besonders Aristoteles zugute gekommen; er hat auch sachlich gewisse aristotelische Grundgedanken der spekulativen Philosophie gegenüber zur Geltung gebracht. Als wichtigste systematische Leistung schätze ich (wie auch P.) das Herausarbeiten des transcendentalen Realismus in der Erkenntnistheorie — heut beginnt diese Richtung sich immer mehr durchzusetzen (Külpe z. B.). Petersens Arbeit ist gründlich und gediegen, er konnte sich auch auf den handschriftlichen Nachlaß stützen. Ein wenig nüchtern ist seine Darstellung, man sehnt sich manchmal nach dem großen Zug. — Petersen verrät uns auch, daß er wenig von der spekulativen Philosophie und von Romantik hält (z. B. S. 174.). Aber zum Teil ist ja diese Nüchternheit dem Objekt angemessen — und so stört sie nicht sehr. Der erste Teil stellt Leben und Persönlichkeit dar, der zweite das System (zum Glück ohne viel Herumkritisieren). Der dritte bringt eine Würdigung der Philosophie Trendelenburgs. Am Schluß reiht Petersen seinen Helden in die Philosophie des 19. Jahrhunderts ein. Mit dem Sachlichen bin ich im ganzen einverstanden.

Wundt, Wilhelm., Reden und Aufsätze. 2. Aufl. Leipzig 1914. A. Kröner Verlag. VI u. 397 S. 7 M.

Kaum mehr als ein Jahr ist seit der 1. Auflage dieser prächtigen Sammlung vergangen. In seiner klaren, ruhigen, alles bedenkenden Weise äußert sich Wundt in diesen kleineren Arbeiten über die verschiedensten Fragen — die Themen sind verschieden wie die Zeiten, in denen die Arbeiten entstanden. Und doch bilden sie infolge der persönlichen Eigenart eine Einheit. Zwei Festreden begrenzen den Band: Über den Zusammenhang der Philosophie mit der Zeitgeschichte. . . . . Die Leipziger Hochschule im Wandel der Jahrhunderte. Wissenschaftsgeschichte geben die Aufsätze: Metaphysik in Vergangenheit und Gegenwart, Psychologie im Anfang des 20. Jahrhunderts. Systematisch gerichtet ist die Abhandlung über das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft — sie weist auf die Notwendigkeit einer Neubegründung der Ethik hin. Endlich seien die Aufsätze über Leibniz und Fechner genannt, die mir ganz besonders wertvoll erscheinen — wegen der tieferen Geistesverwandtschaft dieser Männer mit Wundt. So bietet der Band eine große Fülle wichtiger und interessanter Arbeiten, und sei allen philosophisch Strebenden dringend empfohlen.

Kühnemann, Eugen., Vom Weltreich des deutschen Geistes. Reden und Aufsätze. München 1914. C. H. Beck. 451 S. 7 M.

Mit lebhafter Freude begrüße ich diese Sammlung kleinerer Arbeiten, Reden des bekannten Philosophen und Literaturhistorikers. Kühnemann ist

eine Persönlichkeit, an der sich die Geister scheiden — er hat soviel Feinde wie Freunde. Im ganzen kann ich nur meine volle Sympathie gerade für das Persönliche in seinen Sachen erklären; auch viele Hauptsachen der Gedankenbildung scheinen mir durchaus hochbedeutend, im Historischen vieleicht noch mehr als im Systematischen. In letzterer Beziehung bleibt er mir zu sehr bei den Werten stehen, die Rickert die des vollendeten Lebens nennt — über die Persönlichkeit scheint er als Philosoph nicht herauszugehen, und da kann ich nicht folgen. Was mir sonst gelegentlich als störend aufgefallen ist, ist einmal das allzukräftige Pathos besonders der Reden — muß man denn so dick auftragen? Ich fürchte immer, Trompetenstöße der Tendenz schaden mehr als sie nützen. Und endlich: Kühnemann hat etwas zu viel Redestil stehen lassen, an dem man sich beim Lesen stößt — auffallende Inversionen kommen besonders oft vor. Doch — damit genug. Das bedeutet wenig gegenüber dem Ganzen, das durchaus erfreulich ist. Die Fülle des in 33 Abschnitten Gebotenen kann hier nicht angedeutet werden. Der schwungvollen Einleitungsrede über „Leben und Wissenschaft" wird jeder idealistisch Denkende freudig zustimmen. Die Aufsätze über Herder und Kant sind als bedeutsam schon lange hervorgehoben worden; ihnen reihen sich die Ausführungen über Fichte, Schiller und Goethe würdig an. Den Prolog zu Kleists Hermannsschlacht könnte man missen, dagegen interressieren lebhaft die amerikanischen Reden und der große Bericht über die Tätigkeit in Wisconsin. Was sich noch über Ch. W. Eliot, über Tolstoi, über G. Hauptmann anschließt, was Kühnemann endlich zu den Studenten gesprochen hat — das zeigt uns eine seltene Universalität, wie sie heute dem wahren Philosophen zukommen soll. Und eins empfindet man noch: Kühnemann hat selbst seine Forderung erfüllt: „Der rechte Hochschullehrer muß zugleich ein Künstler sein." So wird auch von diesem Buche eine Fülle von Anregungen ausgehen.

Münster i. W. Otto Braun.

Schäfer und **Krebs**, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen. Neu bearbeitet von Meinhold-Moldaenke-Sandrock. 1. Teil: Sexta und Quinta. 14. Aufl., der Neubearbeitung 1. Aufl. Diesterweg 1913. Frankfurt a. M. — Berlin. 8° VI u. 191 S. geb. 2,20 M.

An diesem Buche sind neu die gelegentlichen Hinweise auf Volkslieder, Gedichte und Lesebuchstücke — z. B. bei der Geschichte von Jakob und Esau auf das Gedicht von Reinick: Vor allem eins, mein Kind, sei treu und wahr, bei der Schöpfungsgeschichte auf das Lesestück vom Hirtenbüblein, — der Abdruck einer Anzahl von Kirchenliedern und vor allem eine Reihe von Geschichten aus der Mission, die das Christentum als eine Lebensmacht in der Gegenwart erweisen sollen. Diesen letzten Gedanken halte ich für besonders glücklich. Die Mission tritt im Religionsunterricht unserer höheren Schulen noch immer zu sehr zurück. Wenn es gelingen soll, unsere Gebildeten mehr als bisher für die Mission zu erwärmen, dann muß das Eisen früh geschmiedet werden. Das so angefachte Interesse bedürfte dann freilich auf allen Stufen der Pflege. Daran

fehlt es. Kirchenlieder haben die Verfasser deshalb in größerer Zahl (58) abgedruckt, damit sie immer zur Hand sind und am Anfang der Religionsstunden öfter gesungen werden. Ein Gedanke, der wohl verdient erprobt zu werden. Der Text der Geschichten stimmt mit dem vom deutschen Evangelischen Kirchenausschuß veranstalteten revidierten Bibeltext überein. Die Verfasser haben ihr Buch zunächst für Schulen bestimmt, die sich eng an die Lehrpläne anschließen, hoffen aber durch Anordnung und mancherlei Hinweise dafür gesorgt zu haben, daß es auch für Anstalten mit Reformplänen brauchbar ist. Beigegeben sind noch einige Abbildungen und Karten. Das Buch ist entschieden zu empfehlen.

Lehmann - Petersen, „Die Bibel" in Auswahl für Schule und Heim. Unter besonderer Brücksichtigung von Martin Luthers Übersetzung. Mit Zeichnungen von Lilien. Braunschweig-Berlin. Westermann. 646 S. 8°. geb. 2 M.

Die Zeichnungen sind sehr fein und wohlgeeignet, den jugendlichen Lesern die Stätten und Personen der biblischen Geschichten nahezubringen. Man merkt es ihnen an, daß der Künstler das heilige Land selbst gesehen hat. „Die Sprache nennt sich, wie im Vorwort berichtet wird, verbesserter Luthertext; sie hat an dem wortkundigen Reformator lernen und sich aufbauen wollen, nicht in der ängstlichen Sorge um Erhaltung unverständlicher Ausdrücke, Vorstellungen und Satzverbindungen, sondern in jenem höheren Sinne wahrer Kunst des ‚Dolmetschens', die Luther selbst gelehrt hat." Dies Ziel ist nach meiner Meinung erreicht.

Über die Auswahl kann man ja verschiedener Meinung sein. Daß aller tote Stoff fortbleibt, wird jeder Verständige billigen. Doch fehlt auch Wichtiges. Besonders ungenügend scheint mir die Auswahl der Psalmen. So fehlt, um nur einiges zu nennen, der Anfang von Ps. 18: „Herzlich lieb habe ich dich, Herr, meine Stärke", Ps. 21, der am Kaisergeburtsttage gut zu verwenden ist, Ps. 38, der für die Geschichte Davids wichtig ist, Ps. 39 und 40, die zu den schönsten aller Psalmen gehören. In Ps. 90 fehlt der schöne Vers 14: „Fülle mich frühe mit deiner Gnade", Ps. 92, „Das ist ein köstlich Ding dem Herrn danken", fehlt ganz. Aus Ps. 119 mußte doch auch einiges abgedruckt werden, so der Vers: „Wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich gehen? Wenn er sich hält an Gottes Wort". In Matth. 11, 19 ist die Fassung: „So ward die Weisheit gerechtfertigt v o r ihren Kindern" jedenfalls unrichtig, vielleicht ein Druckfehler. In meiner Besprechung des Spittaschen Buches „Ein Lebensbild Jesu" habe ich angegeben, wie ich die Stelle verstehe. — Nicht einverstanden bin ich mit der Auswahl aus dem Römerbrief. Den kann man doch nur mit reifen Menschen im Oberprimaneralter lesen. Und da darf man doch nicht Vogelstraußpolitik treiben und Kap. 1, V. 24, 26, 27, die von Onanie, Päderastie und lesbischer Liebe handeln, auslassen, zumal wenn man, wie es mit Recht durch das ganze Buch geschieht, die Verszahlen an den Rand setzt und so die Lücke jedem Auge gleich sichtbar macht. Auch das dreimalige ernste διὸ παρέδωκεν αὐτοὺς ὁ θεός des Paulus durfte doch in der Übersetzung nicht verwischt werden. Es ist wahrlich heut nötig, in den höheren Klassen unserer Schulen über Onanie und Päderastie ein ernstes Wort zu reden. Und wo böte sich

eine wirksamere Gelegenheit als an einer solchen Stelle? V. 25 ebendort heißt „παρὰ τὸν κτίσαντα“ nicht „anstatt des Schöpfers“, sondern „am Schöpfer vorbei“, d. h. „mit Übergehung des Schöpfers“. Auch in dieser Bibel ist wie in den meisten die wichtige Stelle Röm. 3, 25 verdorben. διὰ τὴν πάρεσιν τῶν προγεγονότων ἁμαρτημάτων ἐν τῇ ἀνοχῇ τοῦ θεοῦ heißt nicht, wie Lehmann-Petersen übersetzen, „insofern er die früheren während der Zeit der Geduld Gottes begangenen Sünden v e r g i b t“, sondern „wegen des Ü b e r s e h e n s der früheren Sünden“ (scil. war ein besonderer Beweis von Gottes Gerechtigkeit nötig, ἔνδειξις τῆς δικαιοσύνης). „Vergeben“ heißt im N. T. immer ἀφιέναι, vgl. Matth. 9,2, Luk. 7, 47. Bei dieser Gelegenheit mache ich die Leser aufmerksam auf zwei Versumstellungen, die von Johannes Lepsius herrühren und durch die m. E. zwei sehr wichtige Stellen des N. T. erst verständlich werden. Röm. 7, 25b ἄρα οὖν αὐτὸς ἐγὼ τῷ μὲν νοὶ δουλεύω νόμῳ θεοῦ, τῇ δὲ σαρκὶ νόμῳ ἁμαρτίας ist offenbar vor 24 zu setzen. Darauf folgt dann: „Ich unglückseliger Mensch, wer wird mich erlösen aus dem Leibe dieses Todes? Dank sei Gott durch unseren Herrn Jesus Christus“. Das sind dann die letzten Worte des Kapitels, an die sich der Anfang des 8. Kapitels vorzüglich anschließt. Die Überlieferung ist hier nicht zu halten. Und ebenso wenig Gal. 3. Dort müssen die Verse 26—29 vor 21—25 gesetzt werden. Ich kenne wenige Konjekturen, die so sicher sind wie diese.

Die Ordnung des Buches ist übersichtlich, die Überschriften der einzelnen Stücke sind gut gewählt, der Druck ist deutlich. Weniger Wichtiges ist klein gedruckt. Am Schluß sind eine Übersicht und mehrere Karten gegeben. Das Buch kann, von obigen Ausstellungen abgesehen, durchaus empfohlen werden.

Zurhellen-Pfleiderer, Else, und **Zurhellen, Otto,** „W i e e r z ä h l e n w i r u n s e r e n K i n d e r n d i e b i b l i s c h e n G e s c h i c h t e n?“ Eltern und Lehrern zur Hilfe. Tübingen 1913. Mohr. 8° 369 S. geb. 4,50 M.

Schon der Titel des Buches läßt erkennen, daß es zunächst für die Kinderstube und weiterhin nur für die ersten Schuljahre berechnet ist. Doch wird es nicht nur den Religionslehrern, auch der mittleren und oberen Klassen, sondern allen Gebildeten, die ein warmes Herz für die Religion und ihre richtige Übermittlung an das junge Geschlecht haben, manches bringen. Denn es ist aus warmem Herzen heraus und mit offenen Augen für die Schäden, an denen der Religionsunterricht leidet, geschrieben. Vor allem dringen die Verfasser darauf, daß die biblischen Geschichten den Kindern wirklich lieb und vertraut gemacht werden. Das kann nach ihrer Ansicht nur gelingen, wenn der Erzähler Phantasie genug besitzt, die biblischen Geschichten durch manche frei erfundenen Züge, die sich ihnen natürlich organisch einfügen müssen, auszugestalten. Dafür wird eine Reihe von guten Proben gegeben. Besonders hat mir gefallen „Jakob und Esau“. Hoffentlich hat Deutschland recht viele Mütter und auch recht viele Lehrer an höheren und niederen Schulen, die so erzählen können und mit richtigem Takt die Grenzen innehalten, um nicht durch zu viel Phantasie die Geschichten zu verderben? Die Verfasser legen auch eingehend über ihre Grundsätze Rechenschaft ab und berühren dabei viele pädagogische Fragen, die wert sind bedacht zu werden. Es ist jedenfalls ein feines Buch, von dem man viel

haben kann. Wenn es auf den Unterricht Einfluß gewinnen soll, so muß der Lehrer sich von jeder Schablone der Lehrpläne freimachen und Geschichten, von denen er sich keine Wirkung verspricht, weglassen dürfen. Das setzt natürlich ein großes Vertrauen in das Können und das Urteil des Lehrers voraus. Wo das berechtigt ist, mag man es versuchen. Ich glaube, die Wirkung der Religionsstunden auf das Leben könnte dadurch verstärkt werden.

Spitta, Ein Lebensbild Jesu aus den drei ersten Evangelien. Deutsche Übersetzung der synoptischen Grundschrift in ihrer Überlieferung durch das Lukasevangelium. Leipzig 1912. Hinrichs. 8°. 36 S. broschiert 0,60 M.

Spitta bietet in diesem Sonderdruck das Resultat der in seinem Buch „die synoptische Grundschrift in ihrer Überlieferung durch das Lukasevangelium" angestellten Untersuchungen. Das Schriftchen ist zunächst für theologische Seminare und Vorlesungen bestimmt, soll aber auch weiteren Kreisen einen Einblick in die wissenschaftliche Arbeit zur Gewinnung sicherer Überlieferung vom Urchristentum geben. Die Zusätze des 3. Evangeliums sind in Fußnoten angemerkt, die Ergänzungen der Lücken der Grundschrift in Klammern dem Text eingefügt.

Zu prüfen, mit welchem wissenschaftlichen Recht die einzelnen Stellen des 3. Evangeliums als „Zusätze" ausgeschieden sind, fühle ich mich nicht kompetent; auch dürfte es hier nicht am Platze sein. Jedenfalls ist das Schriftchen ein auch für Laien interessanter Versuch, die synoptische Grundschrift herzustellen, und als solcher auch im Schulunterricht gut zu verwerten. Die Übersetzung des griechischen Textes ist, soviel ich sehe, sehr getreu. Die Lesarten des Vaticanus scheinen wenig berücksichtigt zu sein. So heißt es Luk. 6,26: „Wehe, wenn schön euch reden alle Menschen" nach den meisten Handschriften, die καλῶς ὑμᾶς λέγωσιν haben; der Vaticanus und Alexandrinus haben ὑμᾶς καλῶς, was auch ein besseres Deutsch ergäbe. Luk. 6,1 liest man bei Spitta: „Es geschah am zweitersten Sabbat". Des δευτεροπρώτῳ fehlt im Vaticanus. Luk. 6,41 lautet der Text: τί δὲ βλέπεις τὸ κάρφος τὸ ἐν τῷ ὀφθαλμῷ τοῦ ἀδελφοῦ σου, τὴν δὲ δοκὸν τὴν ἐν τῷ ἰδίῳ ὀφθαλμῷ οὐ κατανοεῖς; Spitta übersetzt, abweichend von der bisherigen Auffassung: „Was siehst du aber den Splitter vor deinem Bruder, des Balkens aber vor dir wirst du nicht gewahr?" Das hat zunächst etwas Bestechendes, weil ein Balken im Auge nicht vorstellbar ist, kann aber doch nicht richtig sein, weil es sich ja doch um einen Fehler handelt, den wir eben beim Nächsten eher bemerken als bei uns; auch sprachlich liegt doch die alte uns so geläufige Übersetzung näher. Man darf vielleicht annehmen, daß δοκός zur Zeit des N. T. schon eine etwas abgeschwächte Bedeutung hatte. Auch bietet wohl die Neigung des Orientalen zu Übertreibungen und starken Gegensätzen Erklärung genug. Luk. 7,35 übersetzt Spitta „Und gerechtfertigt wurde die Weisheit von allen ihren Kindern". Im griechischen Text steht: ἐδικαιώθη ἡ σοφία ἀπὸ πάντων τῶν τέκνων αὐτῆς. Das Verbum δικαιόω ist hier doch offenbar im Sinne von „verurteilen" gebraucht. Nach meiner Meinung muß es Deutsch lauten: „Und so wird (aor. gnom.)

verurteilt die Weisheit von ihren Kindern aus d. h. a n ihren Kindern, n a c h dem (scil. äußerlichen) T u n ihrer Kinder", in diesem Falle nach Jesus und Johannes, von denen man den einen einen Fresser und Weinsäufer nennt, weil er die Tafelfreuden nicht verschmäht, den andern als Abstinenzler für verrückt hält. — Eine sprachliche Härte ist 3,19: „Herodes aber . . von ihm gestraft wegen Herodias, seines Bruders W e i b." — Luk. 3,13 schreibt Spitta — es ist die Stelle, wo die Zöllner ihre besondere Mahnung von Johannes dem Täufer erhalten. — „Er aber sprach zu ihnen: T u t nichts mehr als das, was euch vorgeschrieben ist." Der griechische Text lautet: μηδὲν πλέον παρὰ τὸ διατεταγμένον ὑμῖν πράσσετε. Nun ist aber πράσσειν τινα ἀργύριον schon früh in der Bedeutung „von jemandem Geld eintreiben, fordern" gebräuchlich, so Pind. Ol. 3,7; Aristophanes Frösche 186, auch Platon Gesetze VI 774 d und Xenophon Anab. VII, 6,17. So werden wir also an dieser Stelle, wenn auch πράττεσθαι in dieser Bedeutung häufiger ist, doch gut tun die alte, mehr sinnentsprechende Übersetzung beizubehalten: „F o r d e r t nicht mehr als euch vorgeschrieben ist."

Münster i./W. R i c h a r d G a e d e.

Kittel, Rudolf, D i e a l t t e s t a m e n t l i c h e W i s s e n s c h a f t i n i h r e n w i c h t i g s t e n E r g e b n i s s e n m i t B e r ü c k s i c h t i g u n g d e s R e l i g i o n s u n t e r r i c h t s. Mit 9 Tafeln und 18 Abbildungen im Text. 2. vermehrte Auflage. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 255 S. 8°. 3,00 M., geb. 3,50 M.

Kittels Vorträge (gehalten vor sächsischen Lehrern im Auftrage des Kultusministeriums) haben ihre schnelle Verbreitung verdient. Es gibt zurzeit kein Buch, das Laien (wozu auch Theologen, die nicht gerade Alttestamentler sind, mehr oder weniger gehören) in ähnlich klarer Weise in den S t a n d der alttestamentlichen Wissenschaft einführte. Viele Fragen, die vor 10—15 Jahren gelöst schienen, sind wieder zu Problemen geworden, neue Fragen sind aufgetaucht. Auf der einen Seite ist das M a t e r i a l namentlich für die älteste geschichtliche und die vorgeschichtliche Zeit durch die Grabungen in Ägypten, Babylonien und Aremnien (Bogazkoi) in nie geahnter Weise vermehrt, auf der anderen Seite hat sich eine höchst wichtige Wandlung in der M e t h o d e vollzogen (sog. religionsgeschichtliche Schule). Am deutlichsten macht sich die veränderte Lage in den Arbeiten zur mosaischen Zeit und zur Geschichte der messianischen Hoffnung geltend. Am meisten Interesse werden Teil I (Ergebnisse auf Grund der Ausgrabungen) und III (Ergebnisse auf Grund der geschichtlichen und religionsgeschichtlichen Forschung) finden. In das Gebiet des Religionsunterrichts führen die angeschlossenen Mitteilungen aus den Besprechungen, die sich an die Vorträge geknüpft haben. Sie bringen nichts wesentlich Neues, können es auch nicht. Es sind ja Dinge, die eigentlich selbstverständlich sein s o l l t e n, aber leider noch nicht überall sind. Wenn ein Mann wie Kittel, dem niemand grundstürzende und religionsfeindliche Tendenzen nachzusagen wagen wird, sie ausspricht, so hat das für manche Kreise besonderen Wert. Die Darstellung ist stets anschaulich und anregend. Vortrefflich sind die beigegebenen Abbildungen. In einem solchen Buch sind sie auch am Platze,

in Schulbüchern, wo sie sich neuerdings in Massen ansiedeln, sind sie oft genug deplaziert.

Löhr, Max, Einführung in das Alte Testament. Mit 10 Abbildungen. (Wissenschaft und Bildung 102.) Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 125 S. 8°. geb. 1,25 M.

Keine „zünftige Einleitung" will Löhr bieten, auch keine „Literaturgeschichte", sondern eine Einführung. Dadurch gewinnt er größere Freiheit in der Anordnung und Auswahl. Ganz in den gewohnten Bahnen geht Abschnitt II über „Wichtige literarische Probleme" (S. 47—80). Die Zusammensetzung biblischer Bücher wird da in einer reichlich knappen Form besprochen; ob dieser Teil für Nichttheologen wirklich Wert hat, möchte ich bezweifeln. Anregend spricht aber Löhr über Poesie und Prosa in ihren Stilgattungen (in Gunkels Bahnen wandelnd) im I. Teil. Und dankenswert ist der Versuch, in Teil III die israelitischen Literaturformen in Beziehung zu den allgemein orientalischen Literaturformen zu setzen. Insbesondere begrüße ich es, daß Löhr der ägyptischen Literatur neben der babylonischen gebührende Beachtung schenkt. Welchen Wert Abbildungen verschiedener Schriftarten (S. 111—113) für Laien haben, weiß ich nicht recht. Im ganzen wird Löhrs Büchlein gewiß vielen Freude machen.

Stentzel, A., Jesus Christus und sein Stern. Mit 16 Tafeln und einer Geschichtstabelle. Hamburg 1913. Verlag der astronomischen Korrespondenz. 240 S. 6 M.

Ein sehr eigentümliches Buch! Stentzel will den „exakten Nachweis der Geschichtlichkeit Jesu" erbringen durch Festlegung des chronologischen Rahmens seines Lebens (Geburt und Tod) mit den Mitteln astronomischer und geschichtlicher Wissenschaft. Von der Astronomie verstehe ich nichts, kann also auch nicht über die Richtigkeit der Angaben urteilen. Von Geschichtswissenschaft versteht Stentzel nichts. Wer die Kindheitsevangelien und den „Brief des Benau" als zuverlässige Geschichtsquellen behandelt und benutzt, kann nicht verlangen, daß man ihn als Historiker ernst nimmt, und kann sich nicht wundern, daß Fachleute sein Buch verdrossen beiseite legen. Er kann es glauben, es geschieht nicht aus dem Hochmut, der nichts lernen will.

Minden i. W. G. Rothstein.

Scheindler, August, Methodik des Unterrichts in der griechischen Sprache. Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn. Wien 1915. IV u. 361 S. 8°.

Der Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache, die Scheindler 1913 herausgegeben hat, ist schnell die vorliegende gefolgt. Beide Bände gehören zu einem größeren Sammelwerk der praktischen Methodik für den höheren Unterricht, für deren Abfassung sich Scheindler die Mitwirkung von berufenen österreichischen Gelehrten und Schulmännern gesichert hat. Wenn schon in den

vortrefflichen Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich*) eine für unsere Begriffe sehr ausführliche Erläuterung des gymnasialen Lehrplans gegeben war, so erhält jetzt jedes Fach eine umfangreiche Behandlung nach der stofflich-wissenschaftlichen und der formal-pädagogischen Seite. Das ganze Unternehmen entspricht also etwa unserm Baumeisterschen Handbuch; aber während bei diesem das einzelne Fach nur einem Bearbeiter zugewiesen ist, wird die Arbeit in jedem Bande des Scheindlerschen Werkes unter mehrere Verfasser geteilt. In der vorliegenden „griechischen" Methodik behandeln im ersten Teil Weigel und Scheindler den zweijährigen Elementarunterricht, Klement den Grammatikunterricht am Obergymnasium, das unserer Sekunda und Prima entspricht. Der zweite Teil ist der Lektüre der griechischen Autoren gewidmet; darin besprechen Ladek den Xenophon, Huemer den Arrian, Richard Meister den Herodot und Aristoteles, Kappelmacher den Plutarch und Thukydides, Sofer den Demosthenes, Hans v. Arnim den Plato, Scheindler den Homer und die Privatlektüre, Fischl und Sedlmayer die Tragiker.

Diese Teilung der Arbeit hat gewiß ihr Gutes; sie ermöglicht am ersten die Verwirklichung der Forderung, die P. Cauer einmal mit den Worten ausgesprochen hat, daß Wissenschaft die Lebensluft eines jeden höheren Unterrichts sei. Wie sehr die österreichischen Kollegen von dieser Wahrheit durchdrungen sind, das beweist, wie das Vorwort mit voller Berechtigung sagen darf, jede Seite ihres Buches. Dafür zeugt auch die Tatsache, daß sich den Schulmännern der Universitätsprofessor v. Arnim, der jetzt wieder ins Reich, an die junge Frankfurter Hochschule, zurückgekehrt ist, als Mitarbeiter zugesellt hat. Das ist eine Erscheinung, die bei uns noch nicht in allen Provinzen die Regel ist, deren Notwendigkeit und Nutzen für beide Parteien aber doch gerade neuerdings mehr und mehr erkannt wird. Soll der griechische Unterricht das sein und bleiben, als was er immer gepriesen wird, das Herz und Kernstück des Gymnasiums, so muß er der engsten Verbindung mit der Wissenschaft ein Doppeltes entnehmen. Einmal gilt es, der Grammatik die Betrachtungsweisen und Ergebnisse der Sprachwissenschaft zuzuführen. Dadurch wird nicht nur dem Schüler das Lernen eines Wissensgebietes, das in weiten Kreisen noch immer sich geringer Zuneigung erfreut, erleichtert und besonders anziehend gemacht, sondern auch ein großes, schier unerschöpfliches Feld biologischer Erkenntnis eröffnet, die mutatis mutandis heute alle Wissenschaft durchdringt und beherrscht. Sodann hat gerade der griechische Unterricht unablässig die Fäden aufzudecken, die Altertum und Gegenwart miteinander verbinden, eine Aufgabe, die nur der Lehrer lösen kann, dem die Antike, um ein schon fast abgegriffenes Wort Diltheys zu gebrauchen, zum Erlebnis wird. Das Scheindlersche Buch ist wohl geeignet, dem Lehrer als Führer zu den angedeuteten Zielen zu dienen. In großer Ausführlichkeit, mit sicherer Beherrschung der Ergebnisse der Forschung und zweckdienlicher, vernünftiger Maßhaltung wird ein sprachwissenschaftlicher Kommentar zur Grammatik gegeben. Bei den einzelnen Autoren kommen die für die

*) Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Wien, Pichler & Sohn.

Schulbehandlung erforderlichen Gesichtspunkte unter Berücksichtigung des neuesten Standes der Wissenschaft und Angabe der besten Literatur zur Besprechung. Vielleicht hätte hier noch etwas eingehender der Gegenwartswert dieser Lektüre erörtert und an Beispielen im einzelnen dargelegt werden können. Auch hätte ich gern noch etwas mehr und zusammenhängender davon gehört, wie man sich drüben die Verbindung der schriftlichen und der monumentalen Überlieferung des Altertums innerhalb des Gymnasiums denkt. An manchen Stellen ist ja die Rede davon.

Man sollte meinen, bei einer solchen Vielheit von Mitarbeitern sei es schwer gewesen, namentlich in der Auffassung der Methode die Einheitlichkeit zu bewahren. Sie ist aber wirklich vorhanden, und ich glaube, es macht sich dabei einmal der Einfluß der ausführlichen amtlichen Instruktionen, die schon erwähnt wurden, nachdrücklich geltend, sodann ist es auch nicht schwer, unter wissenschaftlich gerichteten Männern über das Wesentliche Übereinstimmung zu erzielen. Ich habe mich gefreut, den leitenden Grundsätzen durchweg zustimmen zu können, wenn ich auch vereinzelt abweiche. So halte ich z. B. die sogenannte induktive Methode im Anfangsunterricht (S. 24) nicht für die allein seligmachende, meine sogar, daß ein Schüler, der schon so viel grammatisches Wissen aus dem Deutschen, Lateinischen und (bei uns) Französischen mitbringt, mit dem Ausgehn vom Paradigma schneller gefördert werden kann. Während sonst überall eine möglichst wortgetreue, auch die Wortstellung bewahrende Übersetzung gefordert wird, zieht der Bearbeiter des Xenophon S. 193 ein freieres Übersetzen vor, wegegen ich mich ausdrücklich erklären möchte, ohne damit schlechtes Deutsch zulassen zu wollen.

Daß Σω-κράτης „besonnene Kraft" heißen soll (S. 60), ist wohl nur eine Unbesonnenheit. Für sehr überflüssig halte ich den Ausfall gegen Immisch, als den Vertreter eines unhistorischen Klassizismus (S. 322); einer Verteidigung dagegen bedarf er gar nicht. Sehr viele von uns werden auch nicht damit einverstanden sein, daß Lessings ästhetische Schriften selbst ein nicht mehr lebendiges Gut sind, für dessen Belebung der Deutschunterricht jetzt die nötige Zeit nicht immer aufbringen kann und will. (S. 325_4.)

An Druckfehlern sind mir aufgefallen S. 12: Ξενορῶν, S. 50 Mitte: grich., S. 155 ἐπέμφ.η, ἀρίχοιεο, S. 210_2: Lehrtexte, S. 264 Z. 14: Atistoteles, S. 360 E. Dieterich statt A(lbrecht).

Vor der lateinischen Schulgrammatik Werners (S. 177_2) muß gewarnt werden.

Ich schließe diese Besprechung mit einer warmen Empfehlung des Buches. Möchte der Schlußwunsch seines Vorwortes, das in dem schicksalsschweren Juli 1914 geschrieben wurde, in Erfüllung gehen, daß es nämlich dazu beitrage, das Kleinod unsres Gymnasiums, das Griechische, in seiner Stellung und Bedeutung für die Bildung unsrer Jugend zu befestigen und zu heben.

Essen. M. Siebourg.

v. Wilamowitz-Moellendorff, Sappho und Simonides. Untersuchungen über griechische Lyriker. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. 330 S. gr. 8°. 9 M.

v. Wilamowitz vereinigt in diesem Buche, das er als Abschlagszahlung bezeichnet, da er „in Sachen der *Fragmenta lyricorum* seine Zahlungsunfähigkeit erklären müsse" (S. 2) mit mehreren bereits früher erschienenen einige neue Abhandlungen über griechische Lyriker, besonders über Sappho und Simonides. Er sucht — wie weit das grundsätzlich möglich ist, darüber handelt er im Eingang (S. 3—16) —, die Persönlichkeit der einzelnen Dichter aus ihren Werken und der biographischen Literatur zu fassen, indem er die gesamte Überlieferung einer Kritik unterzieht und die wichtigsten Dichtungen nach der textlichen, inhaltlichen, sprachlichen und künstlerischen Seite bespricht. Aus den geistvollen und gelehrten Ausführungen kann jeder, selbst wer des Verfassers Ansichten schon aus seinen Vorlesungen und Schriften kennt, außerordentlich viel lernen: das landläufige Urteil über Anacreon und Simonides wird als falsch dargetan, Sappho nach dem Vorbild Welckers, dessen Andenken das Buch, weil in seinem Geiste geschrieben, gewidmet ist, von aller Verdächtigung der Überlieferung befreit und als eine Frau von leidenschaftlichem, aber reinem Empfinden und eine Dichterin von großer Kunst gezeigt; die Erklärung von Pindars Päan auf Abdera wird gefördert, Solons Elegie dem wirklichen Verständnis erst erschlossen, schließlich das Verhältnis der römischen Lyriker Catull, Tibull, Properz und vor allen des Horaz, dem der letzte Abschnitt gilt (S. 305—323, dazu S. 190/91), zu den griechischen neu und, wie mir scheint, richtig beleuchtet.

Damit ist angegeben, was dieses Buch für den altsprachlichen Lektüre-Unterricht in Prima bedeutet. Der Philologe wird für sich selbst unendlich mehr daraus entnehmen. Denn überaus groß ist die Zahl den Fragen aus dem weiten Gebiet der antiken Literatur, die nebenbei erörtert und beantwortet werden. Doch dazu bedarf es einer gründlichen Durcharbeitung. Leider gewährt diese keinen reinen Genuß, wie man ihn bei einem Buche, das den lieblichsten Blüten im Garten der griechischen Poesie gewidmet ist, und dessen Verfasser selber künstlerisches Empfinden besitzt, wünschen möchte und erwarten sollte. Daran trägt nicht so sehr die unerfreuliche Polemik Schuld — sie könnte einem anderen einen Beitrag zu dem Kapitel Persönlichkeit liefern —, auch nicht die abrupte und apodiktische Schreibweise, da man ja diese Eigenheiten in v. Wilamowitz' wissenschaftlichen Werken zu finden bereits gewöhnt ist, wohl aber die nicht immer stilvolle Sprache und die immer unschöne Vermengung psychologischer Beobachtungen und feinsinniger Analysen mit völlig andersartigen Erörterungen. Die Ausführungen des Verfassers erinnern oft an Erich Schmidts „dicht gepackten Koffer" und tragen in Formulierung und Anordnung der Gedanken noch zu sehr den Charakter von Niederschriften für Vorlesungen. Für die Buchform, in der der tote Buchstabe allein zum Leser spricht, bedurften sie nach der formalen Seite noch einer Überarbeitung, schon um verständlicher zu sein und überzeugender zu wirken. Der Referent wenigstens, der v. Wilamowitz im Winterhalbjahr 1896/97 die griechischen Lyriker im Kolleg behandeln hörte, empfing damals von der Richtigkeit seiner Darlegungen einen stärkeren Eindruck als jetzt von der Lektüre

des Buches, das doch die ausgereiften Gedanken enthält. Der Verfasser selber scheint etwas Derartiges bei seinen Lesern befürchtet zu haben, wenn ich seine Worte in dem Abschnitt über Solons Elegie εἰς ἑαυτόν auf Seite 258 richtig deute: „Es ist mir überaus schwer geworden zu Papier zu bringen, wie ich das Gedicht verstehe; mündlich geht das besser, da man mit raschem Wort die Gedanken so und so wenden kann, bis das Richtige von selbst herausspringt." Fast möchte man denken, der Wunsch, die Ernte unter Dach und Fach zu bringen, ehe es zu spät sei, habe das Erscheinen des Buches beschleunigt (S. 2 u. S. 246), in dem auch manches wieder abgedruckt wird, was der Verfasser selber nicht mehr billigt (S. 77 A 2, 182 A 3, 185 A 1). Allerdings ist gerade auf dem Gebiete der antiken Lyrik zurzeit besonders schwer, Abschließendes zu bieten. Bringt doch v. Wilamowitz selbst in einem „Neue lesbische Lyrik" überschriebenen Aufsatz in den Neuen Jahrbüchern Bd. 33 (1914) S. 225—47 Ergänzungen zu den hier vorgetragenen Ansichten. Auch andere Gelehrten haben inzwischen manches berichtigt und weitergeführt, so Otto Schröder im Sokrates Bd. I (1913) S. 530 ff. und Jurenka in der Zeitschrift f. d. österreichischen Gymnasien Bd. 65 (1914) S. 20—29. Und weitere werden folgen. Denn wenn die Könige bauen, haben die Kärrner zu tun.

In diesem Sinne seien hier zwei Bemerkungen gemacht. v. Wilamowitz wundert sich, daß Sappho in fr. 1 Aphrodite mit einem Gespann von Spatzen durch die Luft fahren läßt, und bemerkt dabei, die aphrodisische Natur dieser Tiere könne nicht der einzige Anlaß zu jener Verwendung sein (S. 45). Auch die mythologischen Handbücher wissen weder eine andere Erklärung noch einen anderen Beleg beizubringen. Denn Paulus Diaconus, auf den z. B. Roscher in seinem mythologischen Lexikon verweist (I 404), berichtet nur, das *membrum virile* werde von den Schauspielern des Mimus *strutheum* genannt *a salacitate passeris, qui graece* στρουθός *dicitur*. Deshalb sei hier erwähnt, wenn es auch nichts zur Erklärung beiträgt, daß auch in Apulejus' Metamorphosen (VI 6) Spatzen im Gefolge Aphrodites erscheinen, jedoch als Begleiter, nicht als Zugtiere ihres Wagens. — Im Verlauf der Deutung, die v. Wilamowitz dem Ausdruck d e n P h a o n l i e b e n gibt, geht er auch auf die Stimmung ein, die der Anblick des Himmels und das Aufleuchten des Abendsternes in empfänglichen Herzen erweckt (S. 39). Einen schönen Beleg für die Richtigkeit seiner Behauptung gibt ein Brief Moltkes an seine Braut vom 27. Mai 1841, hatte ja doch dieser große Feldherr ein tiefes Gemüt und ein feines Verständnis für das Empfinden der Frauenseele.

Wer v. Wilamowitz' Buch durchgearbeitet hat, möge nochmals den Abschnitt „Lyrische Poesie" in seiner Griechischen Literaturgeschichte nachlesen (in Hinnebergs Kultur der Gegenwart I 8). Dabei wird er vergessen, was ihm an dem neuen Buch nicht gefallen hat, und er wird erkennen, wie gut fundiert diese früher veröffentlichte Darstellung der griechischen Lyrik ist.

Demmin i. Pom. J o h a n n e s M o e l l e r.

Sophocles. D i e S p ü r h u n d e. Ein Satyrspiel. Frei übersetzt und ergänzt von C a r l R o b e r t. Zweite Auflage. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung.

Geradezu ein Vergnügen ist es, ein Buch wie das vorliegende zu besprechen.

Welch' klarer, großer Druck, welche reiche, künstlerische Ausstattung. Wie in der ersten Auflage, so finden wir auch in der zweiten den Westgipfel des Kyllenegebirges, doch ist die zweite Aufnahme viel klarer. Die zweite Auflage ist ferner durch zwölf Textabbildungen und zwei Vignetten geziert.

Die wesentliche Unterscheidung der beiden Auflagen aber ist die, daß Robert, „nicht ohne innere Überwindung" in der zweiten Auflage den Schluß frei ergänzt hat. Mit vornehmer Bescheidenheit weist der Hallesche Gelehrte auf das Vorbild von Heinrich Laube hin. Ausdrücklich betont Robert, daß bei Sophocles der Schluß der dramatischen Form nach verschieden war, daß die Rolle des Hermes sicherlich bedeutend größer gewesen ist. Die Nachdichtung umfaßt 7 Seiten. Sehr geschmackvoll ist es von Robert, daß er den Chor vielfach in gereimten Versen reden läßt. Wie hübsch ist doch der Ausgang:

„Wir aber, befreit von des Dienstes Qual,
Jubelnd durchstürmen wir Berg und Tal,
Was säumt ihr, ihr Nymphen der Berge und Tannen?
Kommt mit, kommt mit! Wir hüpfen von dannen.
Euhoi, Euhoi, Dionysos!"

„Die Spürhunde" des Sophocles eignen sich sehr zu einem Schülervortrag in Obersecunda, sei es im deutschen, sei es im geschichtlichen Unterricht.

Wir können uns freuen, in Robert einen Mann zu haben, der gründliche Gelehrsamkeit mit feinem ästhetischen Empfinden und Geschmack vereinigt.

Naumburg a. S. R. Pappritz.

Schöhl, Hermann, Geschichtliche Wiederholungen. Hamm (Westfalen) 1914. Dabelowscher Verlag. 48 S. brosch. 0,80 M.

Die Sichtung des Stoffs nach dem Gesichtspunkt, die Gegenwart aus der Vergangenheit begreifen zu lassen, ist weit energischer als in anderen ähnlichen Zusammenstellungen durchgeführt und wohl gelungen. Daß aber aus der ganzen alten Geschichte nur die griechische auf 1½ Seiten, die römische auf 3 Seiten abgehandelt werden, der Osten dagegen sogar ganz ausgeschieden wird, erscheint selbst bei Berücksichtigung der Bestimmung „des Büchleins, für den Unterricht an der Realschule zu dienen", als eine zu starke Beschränkung des Stoffs. Für die Einführung in die Bürgerkunde sind die angehängten Auszüge aus der Verfassung des deutschen Reiches und des Königreichs Preußen und statistischen Angaben zur volkswirtschaftlichen Entwicklung im neuen deutschen Reiche gewiß willkommen.

Unser Alter Fritz. Gedichte von Friedrich Fischer. Illustriert von G. Adolf Cloß. Merseburg-Leipzig 1911. Villanostraverlag. 87 S. brosch. 1 M., geb. 1,60 M.

Vom künstlerischen Standpunkte aus mag gegen diese 67 Dichtungen ernsten und heiteren Inhaltes aus dem Leben des großen Preußenkönigs manches einzuwenden sein, die Form ist vielfach, vielleicht absichtlich, sorglos. Unter diesem Gesichtspunkt allein aber darf man die Dichtungen nicht werten, Fischer wendet

sich — und dem dient auch die beigegebene Worterklärung — an ein ganz breites, für den Stoff empfängliches Publikum, an die „Herzen der Jugend, der jungen und alten Soldaten und des deutschen Volkes". Man wird das gut ausgestattete Büchlein Schülern mittleren Alters mit Nutzen empfehlen, es wird seinem Zweck, vaterländische Gesinnung zu wecken und zu pflegen, wohl dienen.

Heigel, Karl Theodor von, Zwölf Charakterbilder aus der neueren Geschichte. München 1913. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. VI u. 398 S. In künstlerischem Pappband 5 M.

Inhalt: Prinz Eugen von Savoyen. Peter der Große. Maria Theresia und Marie Antoinette. Antoine Barnave. Lucian Bonaparte. Andreas Hofer. Metternich. Gneisenau. Friedr. Christoph Dahlmann. Hyppolyte Taine. Kaiser Wilhelm I. Zum 18. Oktober 1908.

Einer Anregung von Freunden und Schülern anläßlich seines 70. Geburtstages folgend, hat der bekannte Münchener Historiker als Emeritus „unter seinen in 9 Bänden herausgegebenen Essays und Abhandlungen eine Auswahl getroffen und die von ihm bevorzugten Stücke in einem handlichen Büchlein vereinigt nochmals der Öffentlichkeit übergeben". Wenn das Buch auch nicht für des Verfassers Fachgenossen bestimmt gedacht ist, so wird doch außer denjenigen „Gebildeten, die gern ein ernsthaftes historisches Buch lesen möchten, aber nicht die Zeit haben, sich mit wertvolleren umfangreicheren Werken zu beschäftigen", vornehmlich dem Geschichtslehrer höherer Schulen diese Auswahl hochwillkommen sein. Es ist ein Genuß, Heigel zu folgen, mag er nun in der Charakteristik des Prinzen Eugen von Savoyen auf Grund von Briefen des großen Feldherrn eine kleine „Rettung" jenes als „undankbar" geschmähten Jahrhunderts versuchen oder in der Rede zum 18. Oktober 1908, anläßlich der Enthüllung der Bismarckbüste in der Walhalla, den Leser in die Gegenwart führen. Überall merken wir den mit dem Herzen beteiligten, für deutsche Art begeisterten, vom Werte des Deutschtums im tiefsten Grunde überzeugten Gelehrten; „wo und wie in aller Welt könnte man ein kulturbedürftiges Volk erziehen, ohne daß es mit oder ohne seinen Willen deutsche Bildung durch alle Porensöge!!"; doch ohne daß dabei undankbar die kulturelle Wechselwirkung zwischen den Nationen geleugnet würde. Stets ist die geschilderte Persönlichkeit in den großen zeitgeschichtlichen Zusammenhang eingeordnet, gern wird auch eine zweite Charakteristik mit hinein verflochten: „Maria Theresia und Marie Antoinette" stellt beide Gestalten fast gleich scharf umrissen vor uns hin, und „Lucian Bonaparte" bringt zugleich eine, wenn auch nur skizzenhaft gehaltene, so doch deutliche Charakteristik des größeren Bruders, Napoleons. Meist haben die Gestalten den Verfasser als Verkörperungen von Zeitströmungen, Problemen und großen Gedanken gereizt. Andreas Hofer, dessen Schwächen ehrlich aufgedeckt werden, erscheint geradezu symptomatisch, als Äußerung einer großen Macht, des erwachenden nationalen Willens; Antoine Barnave ist der Vertreter des gemäßigten, reinstrebenden Revolutionismus, Gneisenau „stellt in der Summe seiner Eigenschaften, sogar auch in der Stattlichkeit seiner Erscheinung den Idealtypus

eines gebildeten Soldaten dar . . . ., ein freidiger Held, ein treuer Diener seines Königs, ein glücklicher Sieger" (S. 278 f.). In dem Aufsatz über Friedrich Christoph Dahlmann erweitert sich die Charakteristik zu Ausführungen über das Verhältnis von Historie und tätiger Politik; ähnlich wird eine andere Frage historischer Methode in der Charakteristik Hippolyte Taines behandelt, in der die Kritik der warmherzigen Parteilichkeit des Historikers zu allgemeineren Erörterungen Anlaß gibt. Die beiden Festreden endlich, die zum Gedächtnis Kaiser Wilhelms I. und die erwähnte auf Bismarck, enthalten das Bekenntnis des von der Größe und Notwendigkeit der beiden Männer überzeugten Deutschen und Historikers zu dem unter Preußen geeinten Reiche.

Verschieden wie der Inhalt ist der Anlaß und Ursprung der Charakteristiken; neben Vorträgen und Reden stehen Kritiken von Memoiren („Metternich" und „Lucian Bonaparte") oder Zusammenfassungen der Forschungen über Briefsammlungen („Prinz Eugen von Savoyen", „Maria Theresia und Marie Antoinette"). Mannigfach ist dementsprechend auch der Stil, der Ton. Nie aber wird man Darstellungskraft und Darstellungskunst vermissen, zuweilen — das fesselt besonders an der Charakteristik „Maria Theresia und Marie Antoinette" — wirkt die Darstellung mit der Unmittelbarkeit und Eindringlichkeit eines Dramas. Alles in allem: das Buch ist wirklich ein „unverwelkter, wertvoller Strauß".

Elberfeld. Adolf H. Eggers.

Baumgarten, Otto, Bismarcks Glaube. Tübingen 1915. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 323 S. 2,80 M.

Baumgartens Buch ist wohl die umfassendste Antwort, die auf die Frage nach Bismarcks Glauben gegeben ist. Das beweisen schon die eingehenden Abschnitte, die Bismarcks religiöse und kirchliche Entwicklung, Bismarcks Religiosität, seine Stellung zur evangelischen Kirche und seinen Kampf mit der Papstkirche behandeln. Diese eindringliche Behandlung war um so mehr angebracht, da Bismarck nicht immer derselbe gewesen ist, sondern im Gehorsam gegen die Wirklichkeit und ihre wechselnden Erfahrungen äußerlich und innerlich eine andere Stellung einnahm zu Fragen, die für die Ewigkeit zu lösen er sich nicht anmaßte.

Auch Baumgarten maßt sich nicht an, die Frage nach Bismarcks Glauben auf einen oder einige bestimmt formulierte Hauptsätze zu entscheiden; er will vielmehr zeigen, wie Bismarck in seinem reichen, von inneren und äußeren Schicksalen, Erfahrungen und Menschen hart umdrängten Erdengange Gott erlebte. Und das ist Baumgarten gelungen, weil er sich nicht auf einen vorgefaßten systematisch-theologischen oder engreligiösen Standpunkt stellt, sondern von großen Gesichtspunkten aus, freidenkend und unabhängig rein menschlich in Bismarcks Glauben sich hineinzuleben und hineinzudenken versucht hat, und weil eine gewisse Kongenialität des Empfindens ihm innewohnt, die nicht jedem gegeben ist. —

Schönfärberei bleibt ihm dabei durchaus fern. Er schildert uns, wie Bismarck aus der religiösen Gleichgültigkeit seiner Kinder- und Jünglingszeit, aus dem Pantheismus der ersten Mannesjahre, aus der pietistisch gefärbten Stimmung

des pommerschen Adels und aus den Tagen von Damaskus „zur selbstsicheren Religion des Realpolitikers gelangt, der fest in seinem Erdreich wurzelt und mit dem reinsten, klarsten Gewissen seinen harten Dienst als Gottesdienst erfüllt." Wir stehen ja heute dem großen Mann und seinem Wirken ferner, wir haben immer mehr objektiv-biographisches Material kennen gelernt, besonders aus den v o r politischen Jahren und können die scheinbar unversöhnbaren Gegensätze in Bismarcks Wesen uns erklären und zu einem größeren Einklang zusammenfügen. Bismarck erscheint uns, wie Baumgarten es treffend faßt, als ein selten edler, gütiger und treuer Mensch, der nur dann in seinem Wesen versagt, wenn die Welt seinen furchtbaren, titanenhaften Trotz gegen die Welt und seinen Stolz reizte. Baumgarten sagt: „Es ist doch eine ganz andere Frage, ob der Mann, bei dessen leidenschaftlichem überreizbaren und überstarken Reagieren gegen Eindrücke alle Gefühle außerordentliche Dimensionen annehmen, als ein gehorsamer Schüler der Bergpredigt bezeichnet werden kann, oder ob man ihm unedle, niedrige, gemeine Gesinnung, Selbstsucht, Ränkesucht, Rachsucht schuld geben soll."

Diese Worte sind gegen die gerichtet, die die naturwüchsige Aufrichtigkeit von Bismarcks Wesen, die alles gerade heraussagt, ohne jede Scheu benutzt haben, um Ketzerrichterei an Bismarck zu üben, der Feiglinge des Worts niemals ausgesetzt zu sein pflegen, weil sie nur mit tugendsamen Äußerungen vor die Öffentlichkeit treten. Jene Worte Baumgartens richten sich aber auch wohl gegen einen theologischen Dichter, der diese Verketzerung in Verse und noch dazu so schlechte Verse gekleidet hat, daß einem übel dabei wird. — Als Lamm Bismarck vorzuführen, der die andere Backe demütig darbietet, wenn ihm die eine geschlagen wird, hat Baumgarten nicht versucht; es wäre ihm auch nicht gelungen. Aber als Menschen mit all seinen Tugenden und Fehlern hat er ihn gezeichnet, der wegen seiner Fehler Gott gesucht hat in all seinen Tagen und Ihn weit öfters gefunden hat, als andere, die Ihn stetig zu besitzen glauben.

Roethe, Gustav, Zu Bismarcks Gedächtnis. Rede, gehalten bei der Bismarckfeier des Vereins für das Deutschtum im Ausland am 30. März 1915. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 42 S. 0,70 M.

Roethe gibt uns ein lebendiges Bild des Helden Bismarck und seines Werkes in großen Zügen mit der Wärme, die Roethe so gut steht und die ihn nirgendwo zu inhaltloser Phrase verführt; er schildert den Helden, der uns ins Herz wachsen und unser kindliches Vertrauen gewinnen soll durch seine Einheit reicher Menschlichkeit, die mit der unschuldigen Einfalt des Gemütes eng verwachsen ist, der, deutsch mit allen Fasern Leibes und der Seele, in der Urkraft der mächtigen Persönlichkeit nur Martin Luther vergleichbar ist.

Wir lesen, wie Bismarck die Größe und Einheit des deutschen Vaterlandes uns geschaffen, den nationalen Staat uns errichtet und wie er allen Deutschen in der Welt den nationalen Mittelpunkt gegeben und das Ausland gewöhnt hat, „daß man auch Deutsche nicht ungestraft ermorden darf"; wie ihm das dadurch gelungen ist, daß er die Sehnsucht nach dem großen Deutschland sowie nach festem Staatsgefüge und den die Erfüllung dieser Sehnsucht hemmenden deutschen

Individualismus vereinigt hat und die Vollkraft des einzelnen in den Dienst der Gesamtheit einordnete, daß wir heute den Triumph der alldurchgreifenden Organisation erleben, die unsere Feinde alle bewundern, alle verabscheuen.

Daß Bismarck dieses Werk gelang, verdanken wir seiner gewaltigen Persönlichkeit, in der Genie und Natur eins waren, verdanken wir seiner Liebe zu seinem Volke, seiner glaubensstarken Stellung zu seinem Gott und seiner mutigen Wacht vor dem Throne seines Königs.

Das alles erkennen wir aus Roethes warmherziger Darstellung und dazu das Werk Bismarcks in seiner inneren und äußeren Größe und in seiner Festigung gegenüber den hemmenden Wirkungen der Parteiengegnerschaft.

Einzelheiten herauszugreifen aus dem schönen Vollbilde geziemt sich einem Kunstwerke gegenüber nicht; der Leser möge es in seiner Vollwirkung selber genießen.

Die Schüler der oberen Klassen sollten es sämtlich besitzen. Wenn Roethes Schrift „Von deutscher Art und Kultur" uns einen Feiertagsgang durch unseres Volkes Geschichte bietet, so haben wir hier einen ähnlichen Gang durch Bismarcks Schaffen und das Werden des Deutschen Reiches.

Scheler, Max, Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg. Leipzig 1915. Verlag der weißen Bücher. 8°. 443 S. 5 M., in Halbprg. 6,50 M.

Das Buch vom Genius des Krieges ist nicht ganz leicht zu lesen; es will eingehend studiert, langsam genossen sein; denn es ist sehr gedankenreich, geradezu gedankenschwer und zeugt von einer erstaunlichen Belesenheit und Befähigung, das Gelesene in den eigenen Gedankengang und eigenen Gedankenbesitz aufzunehmen. Auch die Kenntnis der politischen Verhältnisse weit über Europa hinaus ist zu bewundern ebenso wie die Fähigkeit, die historischen Dinge von der Höhe philosophischer Betrachtung möglichst objektiv zu beurteilen. Scheler sucht seinen Standpunkt, so hoch es geht; wir wollen nicht sagen, in Himmelshöhe, wo eine überweltliche Macht gelassen, allweise und allgerecht auf die menschlichen Engen, Täuschungen und Irrtümer herabblickt. Es scheint das vermessen, ist's aber nicht. Er selber fühlt das Wagnis, solche Höhenstellung, die zugleich ein tiefes Eindringen in die Weisheit Gottes bedeutet, einzunehmen, und er hofft, daß Gott, der das Wahre und Rechte allein in seinen Händen halte, diese schirmen und zur Kraft des Lebens werden, das Falsche aber, das in dem Buche gesagt sei, sobald wie möglich wie Spreu im Winde verwehen lassen möge.

Das Buch behandelt in der ersten Hälfte den Genius des Krieges und scheidet sich hier in zwei Kapitel: „Wurzel und Sinn des Krieges als Welteinrichtung" und „Zur Methaphysik des Krieges".

„Der Krieg und das organische Leben" sagt uns in biologischer Betrachtung, was der Krieg für Erhaltung und Förderung höchster menschlicher Lebenswerte bedeutet, „der Krieg und Geisteskultur", was der Krieg an Kulturwerten bringt, „der Krieg und Ethik", wie der Krieg sich gleichsam sanktioniert, wie er vor dem sittlichen Gewissen und dem religiösen Sinne des Daseins und des Lebens unseres Geschlechts Bestand habe und wie er gerichtet wäre, wenn er diese Sanktion

nicht hätte, selbst wenn er den biologischen Aufstieg gewährleiste, selbst wenn er die stärkste kulturschöpferische Kraft der Geschichte wäre.

Die Methaphysik des Krieges faßt zunächst die Realität der Nation ins Auge, führt uns an die Schwelle der Feindesliebe und der *civitas dei*, der Ritterlichkeit im edelsten Sinne des Wortes, sodann folgt eine Betrachtung über Krieg und den Tod, in der wir der Schwelle des ewigen Lebens uns nähern; und schließlich verweilen wir bei dem Thema: der Krieg als Gottesgericht, mit dem wir an die Schwelle des Erlebnisses der göttlichen Realität und ihres heiligen Regiments gelangen.

Die zweite Hälfte des Buches behandelt den deutschen Krieg, zunächst seine Gerechtigkeit. Kleinliche Auffassung wird mit den Worten abgewiesen: „Hinweg mit dem Traume gelehrter Kleinbürger und Pantoffelträger, die durch den Krieg gewohnten Beschäftigungen entrissen nun ihre fade moralische Entrüstung in eine Welt verpuffen, welche von denen, die nicht im Kriege mitwirken, nur eins fordert: Ehrfürchtiges und stilles Lauschen, was der Krieg Großes zu gebären sich anschickt. Die Gerechtigkeit entscheidet sich nicht nach jener oberflächlichen Entstehungsgeschichte seiner letzten diplomatischen und sonstigen Anlässe, sondern nach Art, Größe und Kriegsgerechtigkeit der Gegensätze, die ihn treiben und die er ordnen soll. Es ist ein Krieg um die Macht im Herzen der Welt, um das Herz des Herzens der Welt, um die Hegemonie in Europa. Hinter den Kämpfenden stehen große Kulturideen; diese entscheiden die Gerechtigkeit des Krieges. Auf Grund dieser hohen Betrachtung wird der Glaube an unser höheres Recht in diesem Kriege beleuchtet. Dann folgten noch Kapitel über „die geistige Einheit Europas und ihre politische Forderung", ein Kapitel „Los von England", Anmerkungen voll von wegweisenden, vornehmen Literaturangaben, und ein Anhang: „Zur Psychologie des englischen Ethos und des cant." Mit feiner Ironie zeigt hier der Verfasser, daß unser maßloser Haß gegen England im Grunde nur ein Symptom unserer Anglisierung sei, ein naturgemäßer Ausfluß früherer Liebe. Deren Krusten werden von dem Verfasser langsam, kühl, ruhig, wie von einem sicherhändigen Arzte abgeschabt.

Darf ich dem Leser raten, so würde ich ihm empfehlen, aus dem Buche die zweite Hälfte „der deutsche Krieg" zuerst zu lesen; dann mit dem ersten Teile einzusetzen und daran anschließend das Ganze (auch den zweiten Teil noch einmal) zu genießen. Er wird ja bei manchem andrer Meinung sein als der Verfasser, aber er wird diese nur dann begründen können, wenn er ebenso tief zu schürfen versucht, wie Scheler das an allen Stellen tut.

Berlin. A. Matthias.

Lamprecht, Karl, Krieg und Kultur. Leipzig 1915. S. Hirzel. 8°. 88 S. 1 M.

Ich habe in diesem Jahrgang der Monatschrift S. 136 f. das Heft „Krieg und Schule" von Matthias aus der Sammlung „Zwischen Krieg und Frieden" besprochen und dabei auf die Bedeutung anderer auch für die Schule hingewiesen. Besonders verdient unter diesen noch unsere Beachtung Heft 7 von Lamprecht; auch bietet es noch ein besonderes Interesse dadurch, daß es uns das von dem Ver-

fasser vertretene Prinzip der Geschichtsauffassung recht klar zum Ausdruck bringt und eine der letzten, vielleicht die letzte in die Öffentlichkeit getretene Arbeit desselben ist. Denn am 11. Mai ist er, erst 59 Jahre alt, dahingeschieden.

Es sind drei vaterländische Vorträge, die er in dem vorliegende Hefte genau in der Form der mündlichen Mitteilung in gemütlichem, zwanglosem Unterhaltungstone gibt, so wie er die beiden ersten in Dresden vor dem großen Publikum des dortigen Gewerbevereins, den dritten vor einer großen Versammlung in der Urania zu Berlin gehalten hat. Der erste zeichnet die Grundlinien der neueren deutschen Kulturentwicklung bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts, der zweite die deutsche Kultur der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart, der dritte enthält im Anschluß an den jetzigen Stand der Kultur Wünsche und Vorschläge für die Zukunft.

Lamprecht zeigt, wie eine Erklärung der heutigen Vorgänge in Deutschland und eine Vermutung darüber, was die Zukunft bringen wird, nicht möglich ist, wenn man im Verständnis der Vergangenheit nicht wenigstens bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts zurückgreift. Um 1750 kam es zu Erscheinungen, aus denen sich von vornherein und am frühesten eine neue Musik, eine neue Poesie, überhaupt die Formen einer neuen Phantasietätigkeit entfalteten. Von da läuft dann die deutsche Kultur bis zur Gegenwart in ganz eigenen, einzigen, ununterbrochenen starken Strömen, und dieses Kulturleben ist nun die Anwartschaft, das Zeugnis, das wir mitbringen, wenn wir heute in dem Bereich der Nationen für uns eine Stellung von welthistorischer Bedeutung, vielleicht eine in manchem Betracht führende Stellung anstreben. Es waren die Phasen der Empfindsamkeit, des Sturmes und Dranges, des Klassizismus, der Romantik, des Realismus und des Epigonentums, und die Periode als Ganzes gipfelte in der Zeit des Klassizismus und der Romantik. Daran knüpften sich dann in der Weiterentwicklung die Erziehungsfragen, der Gedanke der allgemeinen Wehrpflicht, die großartige wirtschaftliche Entwicklung und aus alledem ein neues Seelenleben, eine neue Kunst, neue politische Ideale. Wir standen zu Anfang des Jahres 1914 vor einer großen, breiten und starken geistigen Entwicklung, da kam uns dieser Krieg, der in Deutschland geschieden hat, was echt war und was unedel, was nicht stark und sicher war seinem metallischen Gehalte nach. Die ganze Lage ist eine glückliche zu nennen: kein Volk hat eine so freie Verfassung, wie es unsere Reichsverfassung ist, Recht und Pflicht haben sich zu unvergleichlicher Stärke miteinander verbunden, und es ist allmählich eine Vermählung des Staatsgedankens mit dem nationalen Gedanken eingetreten. Nun beginne die klare Strategie eines nationalen Nachrichtendienstes, Schutz des weiteren Deutschlands im Ausland und Schutz der wirtschaftlichen Interessen. Da haben wir manche neue und große Aufgabe für das Auswärtige Amt und ein etwa zu schaffendes eigenes Amt für äußere Kulturpolitik; dazu aber auch innere Fortbildung unserer Kulturverhältnisse und der neuen Kulturlage entsprechende Umbildung unseres Bildungswesens nnd eine innere Stärkung unseres Volkslebens.

Solche Gedanken aus den stoff- und gedankenreichen, zum Nachdenken gebotenen Vorträgen zeigen uns, wie schon gesagt, die Hauptzüge von des Verfassers Lehre und seinem Wesen: seinen Blick auf das Universale, die hohe Wertung der

Kunst als einer tiefer wirkenden Kraft der nationalen Geschichte, sein Eingehen auf alles Kulturelle und den Nachweis des Zusammenhanges aller Ausstrahlungen nationaler Kultur als der treibenden Kräfte der nationalen Entwicklung, sowie Darlegung der verschiedenen Stufen der nationalen Psyche. So gibt er uns auch die deutsche Geschichte als eine Entwicklungsgeschichte deutscher Kultur. Sodann erkennen wir seinen energischen Willen mitzubauen an einer größeren Zukunft. Im Dienste dieser Idee hat der kernfeste Mann seine letzte Reise nach dem westlichen Kriegsschauplatz unternommen, mit dem Blick auf ein größeres, national erweitertes und gekräftigtes Deutschland als den berufenen Führer Europas ist er in die Ewigkeit gegangen und uns in ihm ein ausgezeichneter Gelehrter und Lehrer der akademischen Jugend leider allzufrüh hinweggenommen.

Irmer, Georg, Los vom englischen Weltjoch. Leipzig 1914. S. Hirzel. 44 S. 8°. 1 M.

Stoll, Adolf, Bismarck und der Krieg. Wir England Dank schuldig? Zwei Reden. Kassel 1915. Pillardy & Augustin. 47 S. 8°. 0,25 M.

Irmers Schriftchen, schon Ende des vorigen Jahres herausgegeben, bildet das 1. Heft der bei Hirzel erscheinenden Serie verdienstvoller Abhandlungen „Zwischen Krieg und Frieden", von denen ich einige schon in der Monatschrift angezeigt habe. Stolls Rede auf Bismarck wurde am 1. April d. J., am hundertjährigen Geburtstag unseres großen Reichskanzlers, in Kassel gehalten, die Rede aber über das Thema „Wir England Dank schuldig?", jetzt von neuem herausgegeben, zu Kaisers Geburtstag in der Aula des Friedrichs-Gymnasiums schon am 27. Januar 1902. Zwei Tage zuvor, am 25. Januar, hatten sich in Berlin die ehemaligen Lehrer und Klassenkameraden des Kaisers von der genannten Anstalt vereinigt, um mit ihm die Erinnerung an ihre vor 25 Jahren bestandene Reifeprüfung zu erneuern. Die Rede wurde damals gedruckt und zum Besten der Burenkinder in zahlreichen Exemplaren verkauft, und sie hat noch eine gewisse Bedeutung dadurch erlangt, daß sie ein Beweis für die unzweifelhafte Absicht der Preußischen Regierung geworden ist, mit England unter allen Umständen freundlich und friedlich zu stehen, denn dem Verfasser wurde noch nach vier Jahren durch das Kultusministerium ein Vorhalt darüber gemacht, daß er diese aufreizende Rede veröffentlicht habe. Es ist anziehend und interessant aus ihr zu ersehen, wie sich schon zwölf Jahre vor dem jetzigen Kriege, in dem England endlich die Maske abgeworfen hat, die Dinge einer aufmerksamen Betrachtung darstellten. Eingehend weist Stoll, der unsern Kaiser in seinem Bestreben, eine starke Flotte zu schaffen, feiert, an der Hand der Geschichte (bei aller Anerkennung des Guten und Edeln am englischen Volk), schon vom 16. Jahrhundert beginnend, Englands Treulosigkeit, Ränkesucht, Rücksichtslosigkeit, seinen Hochmut und Neid, seine kalte Selbstsucht, Eifersucht, Lüge und Gewissenlosigkeit, sowie den Gegensatz, in den es zu Preußen trat und wie es in demselben verharrte, nach, schließt aber mit den versöhnenden Worten: „Trotzdem . . . Schwamm drüber! Alles, was hinter uns liegt, soll vergeben und vergessen sein, wenn's nur in Zukunft anders wird!" Es ist schlimmer geworden als man geahnt: England ist der Anstifter,

Regisseur und Nährer des jetzt entbrannten Weltkrieges geworden, und die furchtbare Verantwortung für ihn hat letzten Endes allein die englische Regierung zu tragen (Irmer S. 12); England hat den fluchwürdigen Bund zustande gebracht gegen uns, seine germanischen Brüder, und darum führt Stoll in seiner Rede auf Bismarck die Worte H. Eulenbergs an:

„Der Fluch geht in die Zukunft mit
In alle deine Taten,
Bis jeder spricht: Weg von dem Volk!
Es hat seine Brüder verraten!"

In sittlicher Entrüstung und vaterländischer Begeisterung führt uns Irmer die Lage und die Verhältnisse seit Napoleon I. und besonders seit dem Tode der Königin Viktoria vor (s. S. 29 f.), schildert den unwürdigen Zustand, in dem wir bisher das Weltjoch des „Krämervolkes an der Themse" (wie es Napoleon zuerst nannte) getragen und geißelt die gewissenlose Art und kalte Berechnung, in der England seine Macht erweitert und geübt, und die Perfidie, mit der das „treulose Albion" (Stoll S. 30) in Neid und Mißgunst den gegenwärtigen Krieg veranlaßt hat, indem er das Ganze unter das Motto aus Geibel stellt:

„O England, Meeresfürstin,
Wird dein weißer Fels
Nicht feuerrot vor Scham?"

„Wir müssen sie brechen, die englischen Ketten, die seit Jahrhunderten die Welt geknechtet haben, und die auch dem deutschen Volke den freien Weg über das Meer und in die fremden Erdteile sperren. Nur stark und fest bleiben bis an den Tag des Sieges! Und kommt es zum Frieden, so muß die Bahn frei werden von der englischen Zwingherrschaft, offen und sicher für die Zukunft unseres Volkes, damit die Lebenden uns nicht über diesen Krieg verklagen und unsere ruhmvollen Toten nicht Rechenschaft fordern für das nutzlos vergossene Heldenblut" (S. 43).

Und Bismarck, dessen Geist gleichsam über den beiden anderen Abhandlungen schwebt, würde — das ist das Thema der in kostbar frischem Ton gehaltenen Rede Stolls über ihn — diesen Krieg teils nicht haben hindern können, teils würde er, der nie ein Freund Englands war, ihn entschieden gewollt haben. Ihm verdanken wir die Grundlagen, daß wir jetzt den Sieg hoffen dürfen, er würde mit uns das Ziel stecken: Ungehemmte Freiheit unserer Bewegung in der Welt! „So dürfen wir nun getrost in die Zukunft blicken und der Zuversicht leben, daß der echteste Sohn deutscher Erde heute mit seiner ganzen wuchtigen Kraft und Entschiedenheit mitten unter uns stehen würde, für die er sein Leben lang gearbeitet und gestritten hat."

Wollet euch selber nur, zwinget die Not!
Bismarck, der starb, ist nicht mehr tot!
In eurer Seele, die sich erhebt,
Steht er euch auf — kommt wieder — und lebt!
(Nach Wildenbruch.)

Und Irmer schließt seine Abhandlung mit den Worten: „Bismarck soll uns der tote Cid in diesem Freiheitskampfe vom englischen Weltjoche sein. In den

deutschen Fahnen soll das gewaltige Bismarcksche Wort in flammenden Lettern stehen, das einst wie Wettergrollen der Weltgeschichte ins deutsche Parlament hineinfuhr: „Das deutsche Volk wird jeden zertreten, der ihm auf seinem Wege zur Einheit und Größe hindernd in den Weg tritt!“ Und in diesem Zeichen werden und wollen wir siegen.“

Wozu aber diese Besprechung und Empfehlung in einer pädagogischen Zeitschrift? Damit in der Flut der jetzt erscheinenden Broschüren diese auch der Lehrerwelt nicht verloren gehen, damit sie an ihrem Teil dazu beitragen, die widerwärtige „Engländerei“, die uns schon lange ein Ärgernis war, nun gründlich und dauernd zu beseitigen und unsere Jugend stolz darauf, eine deutsche zu sein, in Zukunft nur echt deutsches Wesen hege und pflege.

Matthias, Adolf, Deutsche Wehrkraft und kommendes Geschlecht. Leipzig 1915. S. Hirzel. 8°. 56 S. geh. 1 M.

Ich besprach in dieser Monatschrift schon die Abhandlung von Matthias über „Krieg und Schule“. Die vorliegende führt manche Gedanken, die der Verfasser dort nur andeuten konnte, weiter aus und ist nicht nur für die Schule, sondern einen weiteren Kreis berechnet. Sie knüpft zunächst an an die Bestrebungen der „Freien Vaterländischen Vereinigung“, deren Ziel es ist, den inneren Gewinn des Krieges auch für unser innerpolitisches Staats- und Volksleben sicherzustellen und vor allem den Gedanken der nationalen Einheit so lebendig zu erhalten, daß er uns auch im Frieden beherrsche und leite. Als erste Hauptforderung gilt dem Verfasser nun die, daß wir Deutsche in Zukunft unsere Wehrkraft zum Schutze eines dauernden Friedens so stärken und mehren, daß wir gegen alle ferneren Angriffe gewappnet sind. Denn auf sie sind wir vorderhand angewiesen, und darum dürfen wir auch die Kosten dafür nicht scheuen. Zur Steigerung der Wehrkraft dürfte vielleicht auch an der Grenze zu gewinnendes neues Ansiedlungsheim dienen (worüber die Abhandlung von J. Marbod gelesen zu werden verdient: „Eine Frage! Wie erhalten wir der Zukunft die erhebenden Kräfte dieses Krieges?“ Er sieht darin auch ein wichtiges Mittel zur Beilegung der gehässigen inneren Parteikämpfe). Sodann muß die Pflege der Körperkraft und Wehrkraft unserer Jugend noch wesentlich erhöht werden (natürlich ohne Einbuße in der geistigen und wissenschaftlichen Bildung, worin auch ein gutes Teil nationaler Wehrkraft ruht), und zur Pflege des Gemeinsinns ist die gesamte Jugend ohne Trennung der Stände und Schularten gemeinsam zu üben. Aber der Staat wird auch in seiner wirtschaftlichen Arbeitswehrkraft, die zum guten Teil auch auf unserem Gelde beruht, später noch mehr als bisher gestärkt und geschützt werden müssen. Dann muß starker Wille und sittliche Strenge unserer Jugend Grundlage der Tapferkeit sein. Aber leider fehlt es daran an manchen Stellen selbst mitten in der schweren Kriegszeit, und die Ethik des starken Willens, die moralische Wehrkraft derer, die aus der Front zur Heilung ihrer Wunden heimgekehrt sind, hat hier stellenweise versagt. (Wir haben das leider allerorten mit Beschämung und Entrüstung beobachten können!) Darum die ernste Mahnung: „Erzieht euch zu reinster Kraft des Willens und des Todesmutes, denn unsere Zukunft kann nur solche Männer brauchen.“ Ferner

müssen wir noch viel mehr, als wir es sind — und davon ging das Schriftchen aus — ein durch innere Einheit kräftiges Volk werden, und dazu ist aller Parteigeist zu bannen. Aber wir sollen auch ein politisch wehrhaftes Volk sein, das seinen Frieden stets so schützt, daß der Krieg abgewehrt wird, das seine Kraft entfaltet als ein freies Volk, das aus Zeiten der Not zur Freiheit erzogen ist. Es muß gründlich aufgeräumt werden mit unnützen Worten im politischen, vor allem in unserem parlamentarischen Leben; das Volk darf sich nicht beherrschen lassen von seiner Presse, wir müssen alle und jede Bürokratie beseitigen, und unsere diplomatische Vertretung im Ausland soll und muß in der Hand gereifter Männer der Arbeit liegen. Noch eine wichtige Waffe deutscher Wehrkraft sei unser Nationalgefühl, unser Nationalstolz, unsere Nationalehre, die sich u. a. zeigen im Kampf gegen alle Fremdtümelei in Sprache, Mode, Brauch und Sitte und dem Selbstbewußtsein den Fremden gegenüber, — und die richtige Wertung des „Furchtgebietes" unserer Feinde in ihren elenden Schimpfereien und Lügereien. In solcher Wehrkraft wollen wir aber doch ein Volk des Friedens sein und bleiben, denn es gibt bei solcher Kraft nichts Höheres als ihre Beherrschung und nichts Edleres, als diese Beherrschung in den Dienst eines gesicherten Friedens zu stellen.

Die im Vorhergehnden zusammengestellten Hauptgedanken des Schriftchens sind nun im einzelnen weiter ausgeführt, begründet und aus dem reichen Wissen des Verfassers belegt durch schöne und treffende Urteile und Aussprüche von Staatsmännern, Philosophen und Dichtern. Ein frischer vaterländischer Zug geht durch das Ganze teils in stolzer, freudiger Begeisterung und froher Zuversicht, teils in sittlicher Entrüstung und ernster Mahnung. So wird man nach der Abhandlung über „Krieg und Schule" auch diese mit Befriedigung und Gewinn lesen und sich innerlich durch sie gehoben und bereichert fühlen.

Matthias, Adolf, Kriegssaat und Friedensernte. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 53 S. 8°. 0,80 M.

Drei Schriftchen sich nahe berührenden Inhalts sind in letzter Zeit von dem Verfasser erschienen: „Krieg und Schule", „Deutsche Wehrkraft und kommendes Geschlecht" und das vorliegende „Kriegssaat und Friedensernte". Manches wiederholt sich naturgemäß in ihnen, aber dem jeweiligen Thema entsprechend in anderer Beziehung, Beleuchtung und Begründung. Sie bilden ein Ganzes und stimmen zusammen zu einem schönen Akkord. Das zweite Heftchen ging aus von einer Stelle in dem Schreiben des Reichskanzlers an die kürzlich ins Leben getretene „Freie Vaterländische Vereinigung", die es sich zur besonderen Aufgabe gestellt hat, die innerliche Volkseinheit sicherzustellen. Das dritte ist dieser „Freien Vaterländischen Vereinigung" gewidmet und nimmt S. 23 Bezug auf eine andere Stelle des Schreibens des Reichskanzlers, die uns für die Friedensernte verheißungsvoll erscheint. Der Verfasser geht aus von dem biblischen Gleichnis vom Säemann und dem verschiedenartigen Erfolg seiner Saat, als Motto aber trägt das Büchlein die Worte Klopstocks, womit es auch schließt: „Saat, von Gott gesät, dem Tage der Garben zu reifen", zugleich ein Zeichen, in welchem Sinn und Geist das Ganze geschrieben ist.

Die Lehren der Vergangenheit und die Erfahrungen der Gegenwart beherzigend dürfen wir hoffen, daß die Ernte nach diesem Kriege eine ergiebigere und schönere sein wird als die der Jahre nach 1870. Zunächst muß die Einmütigkeit, die sich so herrlich gezeigt hat, im Frieden in gleichem Maße uns bleiben, sowohl auf konfessionellem wie sozialpolitischem Gebiete und hier eine gesunde Politik einsetzen. Die gegenwärtige Reinheit und Einheit unseres Parteilebens darf nicht wieder verloren gehen, und niemand in der Welt darf dem Deutschen näher stehen als sein Reichsgenosse. Alle Ämter sind tatsächlich den für sie geistig und sittlich Befähigten zugänglich zu machen, jede Abgeschlossenheit und jedes Standesvorurteil sei verbannt, ebenso aller grobsinnliche Materialismus, Mammonismus und jede Plutokratie. Ferner soll der Krieg aber auch feinere Frucht bringen auf dem Gebiete der Bildung und Kultur, des nationalen Empfindens, der geistigen und sittlichen Güter, die ja mit dem politischen Leben des Volkes innig zusammenhängen. Scharf geht Matthias auch hier gegen die Fremdwörtersucht und Ausländerei überhaupt vor. Deutsche Bildung (man vgl. die schöne Ausführung bei Lamprecht, Krieg und Kultur, S. 31), deutsches Familienleben sind zu schützen und zu wahren, unsere Literatur und Kunst, die so vielfach entartet waren, sind weiter zu reinigen und zu heben, wie der Krieg schon manches von guter deutscher Art und Kunst wieder hervorgeholt und zu Ehren gebracht hat. Nicht „englische Stempel" für die Waren, nicht immer „englische Stoffe"! Die ganze Welt schimpft ja auf uns und verachtet uns: nationale Klugheit und unser Nationalstolz muß sich dagegen erheben. Mächtig entfaltete der Glaube unseres Volkes seine Schwingen beim Ausbruch des Krieges: möge ein erneuter frommer Sinn und schlichter Glaube sowie eine wahrhaft ideale Lebensauffassung eine reiche Ernte dieses Krieges werden. Die Zeit der Not dauert lange, die Zeit nach dem Kriege wird eine Zeit ernster und gewaltiger Arbeit werden, und das alles wird, so hoffen wir, das religiöse und sittliche Leben unseres Volkes neu und reich befruchten. Dann werden Geibels Worte wahr werden (und es soll uns das m. E. nicht gleichgültig sein, weil wir eine stolze Berechtigung dazu haben):

„Und es mag am deutschen Wesen
Einmal noch die Welt genesen."

Mit Freude und Genuß wird man auch dieses treffliche, so zeitgemäße Schriftchen lesen.

Kassel. Fr. Heußner.

Rothert, Eduard, Karten und Skizzen zum Weltkrieg 1914/15. (VII. Band des historischen Kartenwerkes.) Zur raschen und sicheren Einprägung zusammengestellt und erläutert. I. Teil. Düsseldorf 1915. A. Bagel. (23 Karten.) 4 M.

Ein Werk, das gerade zur richtigen Zeit kommt. Denn das Bedürfnis, eine kartographische Darstellung des Krieges zu haben, ist in den Schulen und weit darüber hinaus groß; die Fähigkeit aber, eine solche Darstellung den Anforderungen weiter Kreise entsprechend zu bieten, ist bei den verhältnismäßig spärlichen Unterlagen, welche uns die offiziellen Angaben bieten, nicht bei vielen zu finden. Rothert besitzt diese Gabe in hohem Maße. Das beweist sein großes historisches Karten-

werk, dessen siebenten Band diese Karten zum Weltkrieg 1914/15 bilden. Rothert hat nicht nur einen klugen strategischen Blick; er besitzt auch den unermüdlichen Fleiß und das Geschick, alle geographischen Hilfsmittel auszunutzen und für seine Zwecke das Wichtigste festzuhalten und das Unwichtige auszuscheiden. Ohne indiskret zu sein, darf ich erwähnen, daß ich an einem Novembertage des Jahres 1914 in die stille Arbeitsklause des rastlos schaffenden Mannes hineingeblickt und die auf den großen Tischen ausgebreiteten Pläne mit allen laufenden Eintragungen bewundert habe mit dem Gedanken, daß an Rothert ein Generalstäbler verloren gegangen ist.

Aber nicht nur die Gabe, die Kriegsereignisse in knappen und großen Zügen nachzuzeichnen zeigt das Werk, auch die Voraussetzungen des Krieges sind Rothert genau bekannt: Z. B. zeichnet er auf den ersten beiden Karten England und die Nordsee 1815 und Deutschland und die Nordsee 1914, und führt damit den schlimmsten Feind, den wir besitzen, uns graphisch vor; dann folgen Englands Kolonien bis 1815 und Englands Kolonien nach 1815, und es wird uns damit der versteckte Feind der Welt vor Augen geführt, der viel mehr den Titel „Welteroberer" zu führen verdient als Napoleon I. Dann kommen unsere anderen Feinde an die Reihe: „Rußland und Konstantinopel", „Frankreich und die Revanche" und „die sieben Mächte des Dreiverbandes und die Zentralmächte". Es folgen schließlich alle Kämpfe zu Wasser und zu Lande bis Ende März — alles vortrefflich klar und übersichtlich. —

Ein besonderer Wert liegt in den kurzen Erläuterungen, die den Karten beigegeben sind. Diese sind nicht rein tatsächlich trocken, sondern von einem originellen Humor durchzogen, der an Vater Herodots Randbemerkungen erinnert.

Da mit Ende März der erste Teil abschließt, so kommen die Erfolge auf dem östlichen Kriegsschauplatze noch nicht zu ihrem Recht und — Italien fehlt noch. Als mir Ende Mai Rothert den Atlas ohne großen Zorn gegen Italien übersandte, kennzeichnete er in seinem köstlichen Humor Italien als den „dummen August" des Weltkrieges und zeigte damit wohl den politischen Weitblick und die Freiheit von jeglicher Miesmacherei, die uns allen gut täten.

Berlin. A. Matthias.

Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulgattungen. Herausgegeben von Bastian Schmid. VII. Bd. 11. u. 12. Heft. 1. Kriegsheft. 1914. S. 497—584. 1 Tafel u. 5 Textabbildungen. — VIII. Bd. 1. Heft. 2. Kriegsheft. 1915. S. 1—80. 4 Karten u. 1 Textabbildung. — VIII. Bd. 3 Y Heft. 3. Kriegsheft. 1915. S. 145—192. 5 Textskizzen. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. Einzelpreis der Kriegshefte 1,50 M.

Die Kriegshefte erscheinen an Stelle der üblichen Monatshefte. Ihr Zweck ist es, dem Lehrer der Naturwissenschaften an die Hand zu gehen, seinen Unterricht während des Krieges im besten Sinne zeitgemäß zu gestalten.

Dem 1. Kriegsheft ist ein Vorwort des Herausgebers Bastian Schmid vorangeschickt. Ein Aufsatz von A. Czerny über Jugendpflege und Hygiene in Kriegszeiten beschäftigt sich mit der körperlichen Vorbildung der Jugend für den Militärdienst und den Anforderungen der Hygiene, die hierbei zu berück-

sichtigen sind. A. Fischer bespricht in einem Artikel: „Die Schule und der Krieg" die Frage, ob die Schule überhaupt zum Kriege Stellung nehmen soll und in welcher Weise dies in bejahendem Falle zu geschehen hat. Verfasser hält eine Stellungnahme der Schule für durchaus erforderlich, da die Jugend selbst Stellung nimmt, und es notwendig ist, dem Gefühl der Jugend die rechte Bahn zu weisen. Die wichtigste Aufgabe sieht Verfasser darin, der Jugend zum Verständnis der Gesamtereignisse zu verhelfen und die Einzelaufklärungen zusammenzufassen. Die zweite Aufgabe ist es, die Jugend auf den Krieg vorzubereiten. Der militärischen Vorbereitung der Jugend hat die Schule Vorschub zu leisten, während diese Ausbildung selbst außerhalb des Rahmens der Schule liegt. Eine wichtige Aufgabe ist es ferner, die Erziehung der Jugend durch den Krieg nicht zu stören, sondern zu unterstützen. Der Krieg hat uns das Gemeinsame unseres Volkstums, unserer Geschichte, Kultur und Zukunft zum Bewußtsein gebracht, und die Schule muß die Jugend untertauchen, leben und atmen lassen, in diesem Geist. Der nächste Aufsatz: Über den Flug der Geschosse, von W. Donle, bedarf keiner weiteren Besprechung.

Über den Chemieunterricht während des Krieges berichtet Karl Scheid. Selbstverständlich beschränkt sich die Forderung, den Chemieunterricht kriegsmäßig zu erteilen, nur auf den Inhalt, nicht auf die Form. Die Betrachtung einer Patrone führt ohne weiteres zur Besprechung der Metalle, die der Sprengstoffe führt zu einer Untersuchung der Salpetersäure und Nitrate. Die Luftschiffe geben Anlaß zu einer Besprechung des Wasserstoffes, die Autos zu der des Benzins und seiner Ersatzstoffe. Fragen der Volksernährung, der Medizin geben Anlaß zu anderen chemischen Betrachtungen.

Von allgemeinerem Charakter ist wieder ein Artikel von R. v. Hanstein: Welche Anknüpfungspunkte bietet der biologische Unterricht zur Anregung vaterländischer Gesinnung? Vornehmlich bietet die Behandlung der Anthropologie und Hygiene reiche Gelegenheit zu Belehrungen, die für die Volksgesundheit und damit für das Wohl des Vaterlandes von Wichtigkeit sind. Ferner bietet sich zur Berücksichtigung der Land-, Forst- und Teichwirtschaft im biologischen Unterricht oft genug Gelegenheit und damit zu Betrachtungen über ihre Bedeutung für das Wohlergehen des Vaterlandes. Zu vergessen ist auch nicht, daß biologischer Unterricht und Heimatkunde und Heimatschutz eng miteinander verknüpft sind. Da die Liebe zur heimischen Natur ein tiefer Grundzug der echten Vaterlandsliebe ist, so ist die Förderung dieser Liebe eine der Hauptaufgaben des biologischen Unterrichts.

In einem Aufsatze „Krieg und Witterung" von Eugen Alt wird die Bedeutung der Witterung für die Landwirtschaft, für die kämpfende Truppe auf dem Lande, für den See- und Luftkrieg erörtert. Über „Pharmazeutisches zur Kriegszeit" berichtet August Albert. Es werden Schutzimpfung, Heilsera, Antiseptika usw. besprochen. Den Beschluß des Heftes bildet eine Besprechung des preußischen Ministerialerlasses über die militärische Vorbereitung der Jugend während des mobilen Zustandes von Alfred Berg.

Das 2. Kriegsheft beginnt mit einem Aufsatz von A. Rothpletz: Frankreichs geologische Geschichte. Ein Aufsatz von Gustav Schultz behandelt:

Die deutsche chemische Großindustrie und der Krieg. B. Rassow bespricht unsere mineralischen Düngemittel. Weitere Aufsätze sind die folgenden: Hugo Fischer, Der Krieg und die Bakteriologie; N. Herz, Die Astronomie in ihrer Beziehung zum Kriege; E. Dacquè, Die Bedeutung der Geologie für den Krieg; Alfred Berg, Der Weltkrieg im geographischen Unterricht. Schließlich wird in dem Abschnitt: „Kleine Schulversuche", die gefahrlose Darstellung einiger wichtiger Explosivstoffe von L. Wunder besprochen.

Das 3. Kriegsheft beginnt mit einem Aufsatz von Heinrich Wieland: Einiges von der Chemie und von der Anwendung der Explosivstoffe. Der in Westflandern tobende Dünenkampf ist der Anlaß zu einem Aufsatz von S. Günther: Dünen und Dünenkrieg. Von E. Lampe findet sich der erste Teil eines Aufsatzes über Großbritannien. K. Olbricht berichtet über einige Stunden Wirtschaftsgeographie, und F. Höck weist in einer kurzen Zusammenstellung darauf hin, wie man aus der Pflanzendecke auf die Beschaffenheit des Bodens schließen kann.

Die Hefte dürften nicht nur den naturwissenschaftlichen Fachlehrer interessieren, sondern auch weitere Kreise. Dadurch, daß sie einzeln käuflich sind, ist die Möglichkeit einer weiten Verbreitung gegeben, die ihnen zu wünschen ist.

Hamburg, z. Zt. Schwerin i. M. W. Heering.

Kuhlmann, Fritz. Die Kunst der Feder in der Schule. Leipzig, Dürr. 131 S. mit 70 Abbild. 5,50 M.

Man kann oft beobachten, daß Schüler sich Mühe geben, ihre Handschrift dekorativ zu gestalten, ohne daß sie dazu aufgefordert wurden. Die Sache selbst fordert es, daß gewisse Worte oder Sätze aus dem Einerlei des übrigen Schriftwerkes hervorgehoben werden. Leider pflegt die Schule von heute diese Neigung nicht. Sie hat wenig oder gar keinen Sinn dafür; ja, sie nimmt dem Schüler geradezu die Gelegenheit, sich in dieser Richtung zu betätigen. Geschmacklose Etiketten mit Aufdruck entheben ihn der Mühe, sich selbst einer dekorativ geformten Handschrift zu befleißigen. Würden die Schüler merken, daß ihre Bemühungen auch bei den wissenschaftlichen Lehrern die nötige Beachtung fänden, so würden ihre schriftlichen Arbeiten sicher bald ein besseres Aussehen gewinnen. Es kostet wenig Mühe, nur einigen guten Willen seitens der Lehrer, daß sich bei den Schülern im Eifer wecken und ein gutes Stück praktischer, die vielseitige Schulbeschäftigung durchdringender Geschmackserziehung leisten ließe.

Wie dies ohne besonderen Zeitaufwand geschehen kann, dies zu zeigen ist Professor Fritz Kuhlmanns neuestes Werk „die Kunst der Feder, dekorative Schrift und Federornament in der Schule" vortrefflich geeignet. Vor Jahren bereits berichtete Verf. in einem Aufsatze über seine ersten Versuche, zu denen er wohl in erster Linie durch Ergebnisse von Schriftkursen angeregt wurde, die in der deutschen Abteilung der Ausstellung gelegentlich des III. Internationalen Kongresses für Zeichen und Kunstunterricht, London 1908, gezeigt wurden.

Dazu kam noch ein anderer Umstand. Sein damaliger Direktor, Geheimrat Dr. Schlee, bediente sich bei besonderen Anlässen neben seiner gewöhnlichen Handschrift einer dekorativen Form derselben und sprach gelegentlich seine Verwunderung darüber aus, daß man so etwas nicht auch im Zeichenunterricht übe. Kuhlmann, der seit jener Zeit auf diesem Gebiete mit Erfolg weitergearbeitet hat, bot bei dem IV. Internationalen Kongress 1912 in Dresden neue und — daß wir es gleich sagen — weit vollkommenere Ergebnisse, und erläuterte seine Darbietungen des weiteren durch einen Druckbericht*), in dem er besonders die pädagogische Seite der Schriftfrage berücksichtige. Ein dasselbe Thema behandelnder Vortrag, der wegen einer plötzlichen Erkrankung des Redners ausfallen mußte, bildet eine Grundlage zu dem vorliegenden Werke, dessen Inhalt durch zahlreiche Illustrationen erläutert wird.

Lassen die früher veröffentlichen Schulversuche erkennen, daß Kuhlmann anfangs hoffte, er könne jeden Schüler soweit fördern, daß er aus seiner eigenen Handschrift in freier Betätigung seines Selbstgestaltungstriebes und seines Geschmackes eine ornamentale Schrift bilden können, zeigt das Bildermaterial des neuen Buches, wieviel Kuhlmann als aufmerksamer Beobachter aus der neuzeitlichen Schriftbewegung für den Schulbetrieb gelernt hat.

Bekanntlich waren es die beiden Engländer W. Morris und E. Johnston, die das allgemeine Interesse an schönen Schriften wiederzuerwecken wußten. Johnston, von Haus aus ein Jurist, hatte bei dem Studium alter Gerichtsakten erkannt, daß in alten guten Zeiten alle Schrift geschrieben, nicht gezeichnet worden ist. Mit gleicher Absicht bildete er Schreibfedern mit breiter Spitze und ließ mit Hilfe dieses Werkzeuges die Formen der mittelalterlichen Unzialschrift wieder aufleben, Seine Schülerin, Anna Simons, verbreitete Johnstons Unterrichtsweise in Deutschland.

Verhältnismäßig früh war der Engländer, der sich ausschließlich der lateinischen Schrift bedient, am Ziele angelangt, während unsere deutschen Künstler erst in der Neubildung der zur Fraktur weiter entwickelten Antiqua das eigentliche Feld für ihre künstlerische Betätigung fanden. Die Charakteristik dieser ebenfalls mit breitem Schriftwerkzeug gebildeten Typen besteht geradezu darin, daß sie einer manigfaltigen Umgestaltung fähig sind. In dieser Eigenschaft liegt ein besonderer Reiz, ein Antrieb zum Fortschritt und zur Selbstgestaltung, damit zugleich auch die Ursache, weshalb der Zeichenunterricht die Kunst der Feder, vor allem die der ausdrucksvollen breiten Feder, pflegen muß.

Er hat dazu mehrfache Veranlassung. Der Schreibunterricht schließt an den höheren Schulen in einem Alter ab, in dem nur ganz wenige Schüler bereits über einen ausgesprochenen Geschmack verfügen. Der Zeichenunterricht will den Schulen die Gelegenheit, sich in späteren Jahren auch nach dieser Richtung hin zu entwickeln, nicht vorenthalten, zumal der zu bearbeitende Stoff wie kaum ein anderer die Möglichkeit bietet zu einer Entfaltung und Betätigung der schaffenden Kräfte.

---

*) Vorbericht für den IV. Internationalen Kongreß für Zeichen- und Kunstunterricht. Dresden 1912. Zahn u. Jaensch, Dresden. 4,50 M.

Die Schrift soll wie die Zeichnung ein Mittel des persönlichen Ausdrucks werden. Bei keiner anderen Technik dürfte der innige Zusammenhang zwischen Werkzeug und Ausdrucksform klarer zum Bewußtsein gebracht werden können, wenn es der Lehrer versteht, den Schüler den Werdegang unserer heutigen Schrift, ihre Entwicklung von der eckigen Antiqua bis zur Fraktur unter Vorführung und Anwendung entsprechender Werkzeuge erleben und damit zugleich ein wichtiges Gebiet der Kulturentwicklung durchleben zu lassen. Auf dieser schriftgeschichtlichen Grundlage will Kuhlmann den Unterricht gegründet wissen und gleichzeitig das Verständnis für die Arbeit unserer modernen Schriftkünstler ermitteln. Die höheren Schulen haben außerdem die Aufgabe, die Schüler für ihre späteren philologischen und historischen Studien vorzubereiten; denn die Paläographie ist dafür ein notwendiges Rüstzeug. Nur mit ihrer Hilfe und mit scharfer Beobachtungsgabe für Schriftformen läßt sich Alter und Echtheit einer Handschrift bestimmen.

Kuhlmann bietet dem Schüler gute Vorbilder, auch schlechte als eindrucksvolle und erläuternde Gegenbeispiele, aber er gibt sie nur als Anschauungsmaterial, nicht etwa als Stoff mechanisches Nachahmen und Einüben, das der Schreibunterricht auf der Elementarstufe nie völlig wird entbehren können, und regt die Schüler an, selbst schriftgerechte Formen zu bilden; denn nicht der Lehrstoff an sich, sondern die Art und Weise, in der der Schüler zu ihm in Beziehung gesetzt wird, ist das seinen Bildungswert Bestimmende.

Daß bei derartigen Versuchen tatsächlich etwas Annehmbares herauskommen kann, beweist die große Zahl von Beispielen aus dem Unterrichte Kuhlmanns. Achtet er bei den Schriftproben auf die Erfüllung der Hauptforderungen, die man an eine gute Schrift stellen muß: daß sie in erster Linie deutlich und gut leserlich sei und geschlossene, ruhig wirkende Wort- und Satzbilder ergibt, stehen andere Übungen lediglich im Dienste der Geschmacksbildung und reihen sich als solche zwanglos ähnlichen im Zeichenunterricht vorgenommenen Versuchen ein. Es ist ja auch im letzten Grunde nichts anders, ob eine Blockform mit Buchstaben oder Wortbildern, oder mit anderen dekorativen Elementen gefüllt wird. Die Aufschriften der Hefte, die Überschriften, Tabellen, Exempel und Verzeichnisse in ihrem Innern, die Anschläge, Programme, Veröffentlichungen, Türen- und Schrankschilder, die Stundenpläne und Bekanntmachungen bieten Anlaß zur selbstschöpferischen Betätigung der Schüler. Demselben Zwecke dienen auch Aufgaben, bei denen der Schüler sich bemühen muß, die Charakteristik der Schrift mit der einer Vignette oder einer bildlichen Darstellung in Übereinstimmung zu bringen.

Besonders reizvoll, vielfach ganz neu und eigenartig, sind die in einem besonderen Kapitel „Vom Federornament" geschilderten Übungen, die Kuhlmann mit breiten, auch aus Holz selbstgefertigten, federartigen Werkzeugen zum Teil mit farbigen Tinten ausführen läßt.

Stoffpläne für die verschiedenen Altersstufen, Ratschläge für die Beschaffung, Anfertigung und Behandlung der Schreibgeräte und Schreibflüssigkeiten, sowie ein Verzeichnis einschlägiger Literatur und brauchbarer Anschauungsmittel vervollständigen den Inhalt des reichhlatigen, empfehlenswerten Buches, das manchen

Lehrer in ein ihm unbekanntes Gebiet einführen, andere vor Mißgriffen und ergebnislosen Versuchen bewahren wird. Wer das Buch aufmerksam gelesen hat, für den wird der heutige Schriftstreit um Antiqua und Fraktur sinnlos erscheinen; er wird jede Schriftform als das, was sie in Wahrheit ist, erkennen und verstehen lernen: als die Phase einer historischen und künstlerischen Entwicklung. Die Ausstattung des Buches selbst, das in der edlen Kochschrift gesetzt wurde, ist hierfür ein schlagender Beweis.

Dresden. Karl Elßner.

Ziegler, Theobald. Über Universitäten und Universitätsstudium. Mit einem Bildnis W. v. Humboldts. Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen. 411. Bändchen. Leipzig-Berlin 1913. B. G. Teubner. 8°. VI u. 116 S. Pr. in Leinwand geb. 1,25 M.

Aus populärwissenschaftlichen Vorträgen in Salzburg und Frankfurt a. M. hervorgegangen, wollen die Aufsätze des bekannten Pädagogen Theobald Ziegler in ihrem geschichtlichen Teil keineswegs etwas Neues bieten. Es kam dem Verfasser vielmehr darauf an, das wahre Bild der deutschen Universität an der Hand der Geschichte zu entwerfen und es allen konfessionellen Strömungen zum Trotz als leuchtendes Ideal der Gegenwart und der Zukunft vor die Augen zu rücken. Selbständigen Wert dagegen haben die letzten Kapitel, worin Ziegler zu den brennenden akademischen Tagesfragen Stellung nimmt. Die eine oder andere derselben hat er zwar schon in seinem Buche vom deutschen Studenten gestreift, trotzdem konnte er sie hier des Zusammenhangs wegen nicht unberührt lassen. Vieles von dem, was er über die Kolleggeldfrage, über die Universitätsferien und die Examina sagt, verdient allgemeine Verbreitung, und wie eine scharfe, nur zu berechtigte Anklage lesen sich die Sätze, worin er die Aschenbrödelstellung der Pädagogik an den deutschen Universitäten behandelt. „Wie ein Treppenwitz der Universitätsgeschichte — so sagt er wörtlich (S. 89) — nimmt es sich aus, daß in Berlin der amerikanische Austauschprofessor Wheeler über das Unterrichtssystem der Vereinigten Staaten vor deutschen Studenten Vorlesungen gehalten hat, daß aber deutsche Studenten in der deutschen Reichshauptstadt vom deutschen Schulwesen seit Paulsens oder Münchs Tod ex officio nichts erfahren können."

Posen. Paul Ssymank.

III. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer** (Kriegsausgabe). Herausgeber J. E. Frhr. v. Grotthuß. Vierteljährlich (6 Hefte) 4,50 M., Einzelheft 0,80 M. Probeheft franko. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer.

Aus dem Inhalt des zweiten Mai- und ersten Juniheftes: Über die Gründe der Ausländerei. Von Marie Diers. — Wölfe. Von Nikolaus Kisbán. — Der Kunstkritiker als Kunstfeind. Von Prof. Dr. Levin L. Schücking. — Das Wesen der sozialen Krise in England. Von D. Frhrrn. v. Mackay. — Keltische Greuel. Von Julie Adam. — Französische und deutsche Kultur.— Städtekunst der „Barbaren". Von Karl Röttger. — Das zeitlich Umfassende dieses Kriegs. Von Ludw. Deinhard. — Gibt es ein Leben nach dem Tode? — Amerikanische „Intellektuelle". — Die Blumen im Weltkriege und die Tomate Joffre. — Platos Prophezeiung. — Zu Defreggers achtzigstem Geburtstage. Von K. St. — Kriegsliteratur. Von K. St. — Die Urheber des Krieges in Frankreich. Von Dr. M. Ritzenthaler — Komisch. Von Fritz Müller. — Hindenburgs Schicksal. Von Erich Everth. — Onkel Sam als ehrlicher Makler. Von Dr. Frhrn. v. Mackay. — Auch ein Kriegsproblem. Von Dr. med. Löhmann. — Das größere Italien. — Englands große Seeschlacht gegen sich selbst. — Die österreichischen Zweiundvierziger. — Gegen das Aufräumen mit alten Bräuchen. —. Grabbe und das deutsche Theater. Von Hermann Kienzl. — Harden gegen Heine. — Der Krieg in der Natur. — Krieg und Kriegswucher. — Germanisches Blut in Italien. Von Karl Storck. — Unser österreichischer Kamerad. — Der ahnungsvolle Franzose. — Kriegswanderungen von Tieren und Pflanzen. — Unser wissenschaftlicher Schutzgeist im Kriege. — Die Kriegsverschollenheit und ihre Wirkungen. Von Dr. jur. et phil. Bovensiepen. — Die Eigengesetzlichkeit des Krieges. — Das Kind. — Ein Hort deutscher Kunst und Wissenschaft. Von Dr. Erich Fischer. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Kunstbeilagen. — Notenbeilage.

2. **Grießler, M.,** Der freie Aufsatz im Französischen. Wien und Leipzig 1914. Franz Deuticke. IV u. 124 S. geb. 2,80 M.

206 Aufgaben auf die drei Stufen verteilt. Zuerst Nacherzählung ganz einfacher Geschichtchen, Anekdoten und kleiner Fabeln, später größere Geschichten, Beschreibungen und Briefe, sowie Vergleich. Die meisten dieser Stoffe eignen sich auch zu Diktaten. Überflüssig ist das in den zwei ersten Teilen zur Bequemlichkeit des Lehrers beigefügte questionnaire. Die dritte Stufe umfaßt schwierigere Stilarbeiten, darunter manche Charakterzeichnungen und Begriffsentwicklungen (bs. S. 110 u. ff.), die mir selbst für reifere Schüler zu hoch gegriffen scheinen. Die Herausgeberin, die auch ein ähnliches englisches Werkchen plant, wird hauptsächlich Mädchenschulen gute Dienste erweisen. Druck und Ausstattung lassen nichts zu wünschen übrig. Bdt.

3. **Schmidt, R.,** Promenade à travers Paris et ses environs à l'usage des écoles et à l'usage privé. Berlin 1912. Emil Ebering. gr. 8°. 61 S. geb. 1,20 M.

Das Ganze (3 Kap. nebst geschichtlicher Einleitung und Schluß) ist in der Form eines leicht faßlichen Vortrages geschrieben, bei dem die Benutzung des Skioptikons empfohlen wird. Keine eigentliche Schullektüre, da Wörterbuch und Anmerkungen fehlen, am ehesten wohl als planvoll geordnetes Material für die Vorbereitung des Lehrers zu verwerten. Das Hauptgewicht bei der Beschreibung der Stadt ist auf das historisch Denkwürdigste gelegt. Kap. 2 charakterisiert das elegante, das arbeitende und das intellektuelle Paris; Kap. 3 die von den Fremden am meisten besuchten Orte der Umgebung. Großer und guter Druck. Zur Orientierung der einzelnen Sehenswürdigkeiten dient eine kleine Skizze. Ein Sach- und Namenregister wäre erwünscht.

Bdt.

4. Pinloche, A., La nouvelle Pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques. Paris 1913. Henri Didier. 86 S. 1,50 Frcs.

Auch diese an vernünftigen Ideen reiche Schrift sei angelegentlichst empfohlen. Sie zerfällt in drei Teile: 1. Les méthodes et procédés d'acquisition des langues vivantes. Bei Kap. 8 (des limites de la méthode directe) möchte ich auf Pinloches mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Ausführungen auf dem 13. Neuphilologentag zu Hannover (1908), im Verhandlungsbericht S. 46 u. ff., hinweisen. Teil 2: L'enseignement extra-scolaire et post-scolaire des langues vivantes. Im 3. Teil: Les examens et sanctions lernt u. a. der deutsche Neuphiloge viel aus den Ratschlägen und Winken, die Pinloche den französischen Kandidaten erteilt, die die Lehrbefähigung im Deutschen erstreben. Bdt.

IV. Sprechsaal.

Tacitus dialogus de oratoribus c. 27 citra damnum affectus.

Es ist eine erfreuliche Tatsache, daß die geistvolle, in antikem Gewande moderne Probleme behandelnde Schrift des Tacitus über die Redner immer mehr — wenn auch nur in Auswahl — an Gymnasien gelesen wird. Daher dürfte für viele Leser der Monatschrift die Besprechung einer nicht unwichtigen Stelle von Interesse sein.

Der Zusammenhang der oben abgedruckten Worte ist kurz folgender. Zum Beweise dafür, daß die römische Redekunst seit Cicero zurückgegangen sei, will Messalla einzelne Stufen dieses Rückganges nachweisen. Maternus erklärt das für überflüssig. Er sagt etwa: „Die Tatsache des Rückgangs steht für uns fest; lediglich die Erörterung der Gründe dieser Erscheinung steht hier zur Frage. Über diese Gründe zu sprechen, hast Du uns vorher in Aussicht gestellt. Das war freilich, bevor Aper durch seinen Angriff auf Deine geliebten Alten Dich verletzte, und so magst Du zur Zeit Deines Versprechens gegenüber der modernen Redekunst im Urteil milder und weniger gereizt gewesen sein."

Messalla erwidert: „Gar nicht bin ich durch die Ausführungen unseres Aper beleidigt; ebenso wenig werdet auch Ihr Euch beleidigt fühlen dürfen, wenn meine Ausführungen für Euer Ohr etwas Verletzendes haben sollten, da bekanntlich für solche Gespräche die Richtschnur gilt, die Herzensmeinung vorzubringen *citra damnum affectus*." Daß *citra damnum* heißt: „ohne Verlust, ohne Einbuße, ohne Beeinträchtigung", ist zweifellos. Was soll denn aber nicht beeinträchtigt werden? Mit anderen Worten: welche Bedeutung hat hier *affectus* und wessen *affectus* ist gemeint?

Gudemann (Kritische Ausgabe. 2. Aufl. Teubner. Leipzig-Berlin 1914. S. 401) sagt: „*affectus* hier = ἦθος, *voluntas*, nicht πάθος (wie 6, 7, 23, 11). Beide Bedeutungen finden sich auch sonst bei Tac. Vgl. Lex. Tac. 32." Aus diesen Worten heben wir hier zunächst heraus, daß an den beiden aus dem Dialogus angeführten Stellen *affectus* = πάθος ist (c. 6 *accipere affectum*, c. 23 *sic exprimitis affectus*), und bemerken dazu, daß es immerhin bedenklich ist, aus dem Sprachgebrauch der übrigen Schriften des Tacitus ohne weiteres auf den des Dialogus zu schließen. Immerhin aber lassen wir die Möglichkeit, *affectus* sei hier = ἦθος, an und für sich gelten und damit die Übersetzungen der Worte *citra damnum affectus*: „ohne die Stimmung zu beeinträchtigen" (Gudemann), „ohne die geschädigte Stimmung" (John), „indem wir den Nachteil vermeiden, den eine Gemütsstimmung mit sich bringen würde" (Andresen). Wenn freilich Eduard Wolff übersetzt

„unbeschadet der guten Freundschaft" und Dienel „unbeeinflußt von Empfindlichkeit", so bleibt es unklar, welche Bedeutung des Begriffes *affectus* da zugrunde liegt. Das steht jedoch fest, daß sämtliche bisherigen Deutungen den *affectus* auf die Anwesenden (mit Ausnahme des gerade Redenden) beziehen, „deren gegenseitige freundschaftliche Gesinnung trotz starker Meinungsverschiedenheiten als notwendige Voraussetzung gelten" müsse (Gudemann a. a. O.).

Hier nun setzt der Widerspruch gegen die landläufige Deutung ein. Wir gehen dabei von folgender Erwägung aus. Da der Satzteil *hanc esse eiusmodi sermonum legem, iudicium animi citra damnum affectus proferre* die Person, der der *affectus* zuzuschreiben ist, nicht ausdrücklich nennt, so ist nach jeder philologischen *ratio* das Nächstliegende, sie aus dem Hauptverbum *proferre* zu erschließen. Demnach handelt es sich um einen *affectus* desjenigen, der seine Ansicht äußert, also des Redners selbst. Daraus ergibt sich weiterhin: was nicht beeinträchtigt werden darf, ist das πάθος des Redners. Diese Erklärung ist nun freilich genau das Gegenteil der bisherigen, und doch sprechen für sie außer der grammatischen auch sachliche Erwägungen.

Wir wissen, Aper ist ein temperamentvoller Herr, und der unparteiische Maternus mochte fürchten, daß von dem Angriff des Aper auf Cicero und die anderen klassischen Redner ein Stachel in dem Herzen des Messalla zurückgeblieben sein könne. Dem ist aber nicht so. Messalla erklärt, nicht im geringsten gekränkt zu sein, und vorbeugend bittet er auch für sich um Indemnität, wenn ihm im Affekt ein Wort entschlüpfen sollte, das vielleicht verstimmen könne. Das vorliegende Thema schließe alles Persönliche aus; deshalb gelte von diesem, wie von allen Gesprächen ähnlicher Art, daß man hier von der sonst üblichen Zügelung des πάθος absehen könne.

Das ist der Sinn der Stelle, und dieser Sinn entspricht ganz dem Charakter des Messalla. Gerade wie der impulsive Aper seine Ansicht mit Lebhaftigkeit und Entschiedenheit vertreten hat, so will auch er als ein aufrechter Mann seiner Überzeugung offen Ausdruck geben, und wie er selbst durch Apers Worte nicht verstimmt wurde, so hegt er die bestimmte Erwartung, daß ihm niemand die von ihm als richtig erkannten und darum mit ehrlichem πάθος vertretenen Ansichten persönlich aufnehmen werde. Nichts liegt diesem Mann ferner, als sich zu dem mattherzigen Grundsatz zu bekennen, man müsse um des lieben Friedens willen jeder — auch der unberechtigten — Verstimmung behutsam aus dem Wege gehen.

Diese Auffassung wird endlich bestätigt durch die Art und Weise, wie unmittelbar darauf Maternus zu den Worten des Messalla Stellung nimmt, und aus den sich daran anschließenden tatsächlichen Ausführungen des Messalla selbst.

Die Aufforderung des Maternus: „*utere antiqua libertate*" liegt ohne Einschränkung auf unserem Wege: „Mache nur Gebrauch von dem alten Freimut — wie du es zu tun vorhast; du darfst es um so mehr, da du von den alten Zeiten der Freiheit redest." Daß aber Messalla tatsächlich mit dem ihm eigenen Feuer spricht, wird niemand leugnen wollen, auch der nicht, der es übersieht, daß am Ende von Kap. 33 Messalla unter offenbarer Bezugnahme auf unsere Stelle ausdrücklich sagt: „*satis multos offendi*".

Alles in allem, wir übersetzen: „Bei solchen Gesprächen gilt die Regel seine Überzeugung nicht auf Kosten der Lebhaftigkeit der Empfindung zu äußern.“

Frankfurt a. M. Wilhelm Knögel.

Gegen Ausländerei in der deutschen Sprache.

Nachfolgenden Brief hat ein Nichtfachmann, der ein hohes staatliches Amt bekleidet, an mich gerichtet. Ich habe mir die Erlaubnis erbeten, ihn unter Fortlassung rein persönlicher Wendungen in der Monatschrift abdrucken zu lassen, da Anregungen wertvoller Natur darin enthalten sind, und da es interessant ist, eine die deutsche Sprache liebende vorurteilsfreie Persönlichkeit in Fragen zu hören, wo Fachmänner in philologischer Befangenheit versagen oder in philologischer Engherzigkeit Fremdes höher als eigenes Sprachgut und Sprachrecht schätzen. Der Brief lautet:

„Angeregt durch Ihren Aufsatz Kriegssaat und Friedensernte möchte ich Ihre Aufmerksamkeit auf zwei Ausländereien lenken, die jetzt selbst im Kriege weiter wuchern. Ausländereien, die wie andere in übergroßer philologischer Genauigkeit ihren Ursprung haben. Die Beispiele entnehme ich beide der Unterhaltungsbeilage der Täglichen Rundschau, also einem Blatte, in dem sich das Bestreben, ein gutes und reines Deutsch zu schreiben, zeigt. Um so mehr wundere ich mich, zuweilen Ausführungen zu finden, die ein Schielen nach den Gesetzen der fremden Sprachen verraten. Die eine betrifft die Frage, welches Geschlecht haben die Flußnamen nichtdeutschen Ursprungs im Deutschen. Als Laie glaube ich, hier seien vorerst und vor allem die Regeln der deutschen Sprache maßgebend. Aber da finde ich vor einiger Zeit in der Rundschau einen kleinen Aufsatz, man dürfe nicht d i e Rhone sagen, sondern wie im Französischen der Rhone. Ich hoffe, hier sträubt sich das unverbildete Sprachgefühl der Deutschen mit Recht. In einem anderen Falle ist es schon unterlegen. Die Flußnamen auf er sind im Deutschen mit mir wohl bekannten Ausnahmen weiblich. Noch Hermann Grimm schreibt deshalb d i e Tiber. Jetzt gilt der Tiber als einzig richtig.

Zum andern handelt es sich um die Aussprache fremder Namen. Leider wird es sich nicht erreichen lassen, es den deutschen Offizieren und Mannschaften gleich zu tun und die Namen zu sprechen, wie sie geschrieben werden. Aber wenigstens sollte man nicht versuchen, eine eingebürgerte Aussprache zu ändern. Doch in dem beiliegenden Aufsatze wird der des Russischen unkundige Leser belehrt, es sei falsch, Nik o laus und K o sak*) zu sagen. Ist das nötig? Wenn der Verfasser mit seinen Lehren durchdringt, sehe ich schon die Zeit kommen, in welcher unsere armen Gymnasiasten sich mit der richtigen Aussprache von Przemysl und Dwinsk — nur nicht Dünaburg — quälen müssen.

Etwas anderes scheint mir notwendiger. Das ist, daß jeder gebildete Deutsche sich bemüht, die deutschen Namen richtig zu sprechen. Wie viele Deutsche des

---

*) Er müsse Nikålaus u. Kåsak sprechen mit einem Buchstaben, der sich dem a nähert.

Westens kennen die Verschiedenheit der Betonung bei Kottbus und Lebus? Welche merkwürdige Aussprache der Worte Duisburg und Coesfeld habe ich hier in Berlin selbst von Gebildeten gehört. Von Schülern ist mir erzählt, eine Lehrerin an einer höheren Mädchenschule Großberlins belehrte ihre Schülerinnen, man müsse bei dem Worte Soest gut aufpassen, es heiße nicht Söst, sondern zweisilbig So-est. Und einem Schüler, der im Wuppertal geboren war, erklärt der Lehrer, es sei falsch, in Elberfeld den Ton auf die dritte Silbe zu legen. Die Beispiele ließen sich leicht vermehren. Das Schlimme ist, daß mancher gebildete Deutsche sich gar nicht darum kümmert, ob er im Deutschen richtig verfährt, und derselbe darüber grübelt, wie man im Französischen beim Sprechen die Orte Laon und Lens unterscheidet.

Alle diese Dinge sind an sich nicht wichtig; sie haben ihren Ursprung wie die Vorliebe der Deutschen für Fremdwörter, in ihrer Neigung, das Fremde dem Heimischen vorzuziehen. Wenn ich die Bestrebungen, diese Neigung zu bekämpfen, mit Freuden begrüße und, soweit ich kann, unterstütze, so leiten mich hauptsächlich sozialpolitische Erwägungen. Der Klassengegensatz, der bis zum Kriege das deutsche Volkstum so sehr zerriß, beruhte zum Teil auf dem Gegensatz derjenigen, die fremdsprachlich gebildet waren, und denen, die nur die Volksschule besucht hatten. Mochten auch diese im Leben viel mehr leisten als jene, ein falsch ausgesprochenes Fremdwort genügte, um ein mitleidiges Lächeln gerade bei den Halbgebildeten hervorzurufen. In dieser Beziehung hat das übermäßige Wertlegen auf das Erlernen fremder Sprachen den Klassengegensatz bei uns gefördert. Werden künftig die Fremdwörter zurückgedrängt, wird man überall, auch in den beiden von mir berührten, an sich unbedeutenden Punkten sich nur nach dem richten, was die Regeln der deutschen Sprache verlangen, dann wird der frühere Volksschüler den Akademiker verstehen und kein Naserümpfen der ‚Halbbildung' wird sich vorwagen dürfen."

Ich meine, solche Worte eines Nichtfachmannes sollten wir ernstlich beherzigen. Vielleicht bringt dieser oder jener Leser noch andere Beispiele zum Besten der Wertung unserer Muttersprache. A. Matthias.

I. Abhandlungen.

Der neusprachliche Lektürekanon für die höheren Knabenschulen der Provinz Schlesien.

Das schlesische Provinzialschulkollegium hatte sich im Februar 1909 entschlossen, nach dem Vorgange des rheinischen, für die höheren Schulen der männlichen Jugend eine Liste von empfehlenswerten französischen und englischen Schriftwerken zusammenzustellen, die den jährlichen Vorschlägen für die Klassenlektüre als Grundlage dienen sollten. Die sich von Jahr zu Jahr mehrende Zahl ungeeigneter Vorschläge machte diese Maßnahme notwendig. Wir hatten bereits damals erneute Durchsicht und Ergänzung dieses „Kanons" in Aussicht gestellt und demgemäß im Mai vorigen Jahres unseren höheren Lehranstalten anheimgestellt, Änderungsvorschläge zu machen. Der Anregung haben etwa ein Drittel von ihnen entsprochen, indem sie 71 neue Werke nannten, von denen wir 22 als geeignet aufnehmen konnten. So ist denn im Februar dieses Jahres eine zweite Übersicht aufgestellt worden. Wenn der Unterzeichnete, der für ihre Bearbeitung verantwortlich ist, es nun unternimmt, erläuternde Bemerkungen zu dem Kanon und — mit Erlaubnis seiner Behörde — diesen selbst in der „Monatschrift" zu veröffentlichen, so geschieht das auf Anregung von außen, vor allem aber in der Absicht, den schlesischen Neuphilologen über die Grundsätze Rechenschaft zu geben, die für die Auswahl der Werke maßgebend gewesen sind. und in der Hoffnung, daß die nachstehenden Bemerkungen den Fachgenossen als Beitrag zur Förderung der Kanonfrage überhaupt nicht unwillkommen sein werden.

Die Frage, ob die Einführung eines Kanons für die französische und englische Schullektüre wünschenswert ist, bejahen wir unbedingt. Sie ist das wichtigste Gebiet des neusprachlichen Unterrrichts, und die Auswahl der ihr zugrunde gelegten Schriftwerke kann deshalb nicht sorgfältig genug sein. Nun hat aber die Produktion der Schriftstellerausgaben einen solchen Umfang angenommen*), daß man von einer wahren

*) „Wenn die französische Lektüre schon vor Jahrzehnten einem vielköpfigen Monstrum verglichen wurde, so sind diesem seitdem noch unvergleichlich viel mehr Häupter erwachsen. Mehr und mehr wird im Edieren eine fieberhafte Tätigkeit entwickelt. Das Leben der kaufmännischen Börse hat sich in diese Welt übertragen." Münch, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. 3. Auflage. 1908. Seite 94. „Der Besitz eines eisernen Bestandes der französischen Schullektüre wäre gar nicht übel." Seite 102. — Die Berliner Konferenz der Oberrealschuldirektoren im Jahre 1908 bezeichnete auf Wehrmanns Anregung die Lösung der neusprachlichen Kanonfrage als dringende Notwendigkeit.

„Sintflut" reden kann und die Klagen über „Planlosigkeit, Zerfahrenheit, Wirrwarr" in der Auswahl des zu Lesenden nicht verstummen. Abhilfe dagegen ist mehrfach versucht worden. Der „Allgemeine Deutsche Neuphilologen-Verband" hat die Kanonfrage auf den Tagungen in Hamburg und Breslau (1896 und 1902) behandelt und einen Ausschuß eingesetzt, um sie praktisch zu lösen. Dieser hat zwar fleißige Vorarbeiten geliefert, aber doch zu viel als „brauchbar" bezeichnet, als daß daraus ein brauchbarer Kanon für Schulzwecke entstehen konnte. Auch auf mehreren preußischen Direktorenversammlungen ist die Einführung eines neusprachlichen Lektürekanons Gegenstand der Beratung gewesen, so in der Rheinprovinz 1903, in Schleswig-Holstein 1911. Während die letztere sich ablehnend verhielt, beschloß die rheinische Versammlung, einen Kanon zu veröffentlichen, nachdem bereits Münch 1897 bahnbrechend vorangegangen war.

Mit dem Provinzkanon war ein gangbarer Weg beschritten, der aus dem „Wirrwarr" herausführte. Natürlich hat auch er seine Widersacher. Soweit die Abneigung auf persönliche Gründe zurückzuführen ist, bedarf sie keiner Erörterung. Das Interesse der Schule ist allein maßgebend. Sachlich wird der Widerstand damit begründet, daß die Bewegungsfreiheit der Lehrer nicht eingeschränkt werden dürfe. So heißt es z. B. in dem Hauptbericht der Direktorenversammlung in Schleswig-Holstein: „Es würde nachteilig sein, wenn die Lehrer genötigt würden, Jahr für Jahr mit wachsendem Widerstreben denselben Lesestoff zu behandeln und wenn damit ein gut Teil des persönlichen Interesses und der Freude am Unterricht, die jetzt belebend wirken, verloren ginge."*) Ein Blick in den reichhaltigen schlesischen und rheinischen Provinzkanon genügt, um zu sehen, daß von einer Einschränkung der Bewegungsfreiheit in der Lektüre keine Rede sein kann. Und sollte anderseits die Freude des Lehrers am Unterricht wirklich getrübt werden, wenn ihm aus guten Gründen angeraten wird, z. B. statt des „Peter Simple" von Marryat eine andere Erzählung desselben Verfassers zu lesen? Sollte das öftere Lesen eines guten Buches dem Lehrer wirklich widerstreben — man denke nur an die deutsche, lateinische, griechische Lektüre —, oder wird nicht vielmehr das immer gründlichere Einlesen, die immer bessere Erklärung und Verarbeitung des Stoffes sein eigenes Interesse an ihm erhöhen und den Unterricht fruchtbarer gestalten? Ich habe noch keinen Lehrer kennen gelernt, der eine andere Erfahrung gemacht hätte. Einen zweiten Einwand gegen den Provinzkanon erhebt derselbe Bericht in Folgendem: „Fast noch schwerer wiegend erscheint das zweite Bedenken, daß der bloße Provinzkanon nichts leistet für die Herstellung des organischen Zusammenhangs in dem Lesestoffe des einzelnen Schuljahrgangs. Er gibt keine Gewähr, daß schädliche Einseitigkeit vermieden und wirklich etwas Abgerundetes und Abgeschlossenes erreicht wird. Er wehrt zwar ganz ungeeignete Stoffe ab, aber seine ganze Wirkung ist mehr negativ sichernd als positiv aufbauend."**) Ganz richtig, aber dieser negativ-sichernde Erfolg, der Ungeeignetes (nicht bloß „ganz" Ungeeignetes) ausschließt, ist eben die Hauptsache. Die Herstellung eines organischen Aufbaus der Lektüre für jede Schülergeneration ist Sache der einzelnen Schulen, wovon weiter unten noch die Rede sein wird.

*) Verhandlung der Direktoren-Versammlungen in Preußen. Band 83. Seite 104.
**) a. a. O. Seite 107 f.

Ein neusprachlicher Provinzkanon kann selbstverständlich nicht als etwas Abgeschlossenes angesehen werden. Nicht alle Werke sind Meisterwerke in dem Sinne, daß sie von Zeitströmungen und den mit ihnen sich ändernden Interessen der Lernenden unabhängig sind. Wir werden deshalb nach einer Reihe von Jahren von neuem unsere höheren Knabenschulen anregen, über die Bewährung der von uns getroffenen Auswahl zu berichten und gegebenen Falles neue Vorschläge zu machen. Das erstere ist das Wichtigere. Denn nicht auf das Anschwellen des Lesestoffs kommt es uns an — das widerspricht ja geradezu dem Wesen eines Kanons —, sondern auf seine Bewährung im Unterricht. Das Gute muß dem Besseren weichen, weil das Beste für die Jugend eben gut genug ist. Wenn aber die Fachlehrer in der angedeuteten Weise sich zu Mitarbeitern an dem Kanon machen, so steht zu hoffen, daß ein Ergebnis erreicht wird, das die Bedürfnisse des neusprachlichen Unterrichts und die Wünsche seiner Vertreter in gleichem Maße befriedigt.

Subjektiver Geschmack bei der endgültigen Entscheidung über die Aufnahme eines Schriftwerkes läßt sich freilich nicht ausschalten, gleichviel, ob sie einem oder einer Kommission von dreien zufällt, aber dieses subjektive Ermessen wird sowohl durch die Grundsätze eingeschränkt, welche die amtlichen Lehrpläne und tüchtige fachmännische Vorarbeiten aufgestellt haben, wie durch die bisher gemachten Erfahrungen und durch die Tradition, die sich hinsichtlich der Lektüre in einer Provinz herausgebildet hat und die nicht außerachtgelassen werden darf.

Der Gesichtspunkt, von dem aus wir die Auswahl der Schriftwerke zu treffen hatten, war für uns gewissermaßen vorgezeichnet. Es konnte sich nicht darum handeln, von einem der möglichen Gesichtspunkte, etwa dem humanistisch-idealistischen, dem literargeschichtlichen, dem sprachlich-nützlichen, auszugehen und alles, was nicht zu ihm paßt, einfach abzulehnen. Wir konnten uns nur auf den Standpunkt der amtlichen Lehrpläne von 1901 stellen, deren Durchführung zu unseren Aufgaben gehört. Nach ihnen ist nun das Ziel der französischen und englischen Lektüre: Verständnis der wichtigeren Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte zu vermitteln und den Schülern der oberen Klassen eine Anschauung von der Eigenart der französischen und englischen Literatur zu geben. Wenn man das wörtlich nehmen wollte, so hätte man eine Chrestomathie zugrunde zu legen, die Proben aus allen literarischen Gebieten aufweist. Solche Chrestomathien waren ja in der Tat noch vor 30 Jahren viel im Gebrauch, sie sind aber durch Autorenausgaben ganz verdrängt worden und werden von den amtlichen Lehrplänen auch gar nicht erwähnt. Einen besseren Anhalt für die Absicht der Lehrpläne geben die methodischen Bemerkungen zum französischen und englischen Unterricht. „Die Lektüre soll das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden und wenigstens in der zweiten Hälfte der gesamten Unterrichtszeit wertvollen Inhalt in edler Form darbieten. Bei der Auswahl ist vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt; bei den Realanstalten darf auch die technisch-wissenschaftliche Lektüre nicht fehlen. . . . . Auch ist darauf zu achten, daß der einzelne Schülerjahrgang vor schädlicher Einseitigkeit des Lesestoffs bewahrt bleibt.“ Damit sind drei klare Gesichtspunkte für die Wahl der Lektüre gegeben: wertvoller Inhalt in edler

Form (oder, wie die Fassung in dem Lehrplan für Mädchenschulen von 1908 lautet: „gehaltvoller Stoff bei mustergültiger Form"), Einführung in die Kultur- und Volkskunde, Vermeidung einseitiger Bevorzugung einer bestimmten Gattung der fremden Literatur. Daß in der Prosa fast ausschließlich das letzte Jahrhundert zu berücksichtigen ist, folgt aus den sprachlich-praktischen Zielen des neusprachlichen Unterrichts von selbst. In der ersten Forderung der Lehrpläne ist der Begriff des inhaltlich Wertvollen etwas dehnbar. Was für uns darunter fällt, wird aus den folgenden Ausführungen hervorgehen. Es mag aber vorausgesagt werden, daß wir solche Werke ausgeschlossen haben, die durch Häufung geschichtlicher Einzelheiten mehr Wert für den Fachmann als für den Schüler haben, ferner solche, die durch fernliegenden Stoff der Jugend kein natürliches Interesse abgewinnen, solche, die bloß literaturgeschichtliche Bedeutung haben (wie V. Hugos Hernani, Molières Précieuses ridicules) und endlich Compilationen, die keinen geschlossenen künstlerischen Eindruck machen, wie sie namentlich in Ausgaben aus der Literatur der französischen Revolution und des deutsch-französischen Krieges mehrfach vorliegen. Auch sentimentale Dichtungen, wie Little Dombey von Dickens, Enoch Arden von Tennyson, La Princesse lointaine von Rostand, scheinen uns für unsere tatenfrohe Jugend kein erwärmender Lesestoff.*) Mag man nun aber den Begriff des „inhaltlich Wertvollen" so weitherzig fassen wie man will, sicher ist, daß auf den inneren Gehalt der Lektüre nicht immer das Gewicht gelegt wird, das die Lehrpläne mit vollem Rechte fordern, und daß namentlich die leidige Rücksicht auf die Sprechübungen für die Wahl eines Schriftwerks zu oft ausschlaggebend ist. Gewiß ist die Erlernung der Fremdsprache ein Hauptziel des neusprachlichen Unterrichts, aber das überhebt ihn doch nicht der Pflicht, sich dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziel der Schule unterzuordnen. Wer lediglich den praktischen Nutzen im Auge hat und dagegen gleichgültig ist, ob die Lektüre in den neuen Sprachen ernste Gedankenarbeit erfordert, das Gemüt anregt, das sittliche Wollen beeinflußt, der stellt sich nicht bloß außerhalb des Bildungsziels der Schule, sondern er verzichtet darauf, sein Fach als gleichwertig neben die andern hinzustellen.

Eine unbestrittene Geltung in der neuphilologischen Lehrerschaft hat die zweite Forderung der amtlichen Lehrpläne, daß die fremdsprachliche Lektüre in die fremde Kultur- und Volkskunde einzuführen hat. Da diese durch Darstellungen der politischen und der Kulturgeschichte, durch Erzeugnisse der Dichtkunst und Wissenschaft, durch Erzählungen und durch Realienkunde vermittelt wird, so darf keins dieser Gebiete aus der Lektüre grundsätzlich ausgeschaltet werden, und jeder Schülerjahrgang soll Gelegenheit erhalten, sich mit einem oder mehreren Werken der einzelnen Gruppen bekannt zu machen. Mit dem Wert dieser Gruppen für die Schullektüre werden sich die folgenden Ausführungen beschäftigen. Sie vermeiden es aber, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auf die einzelnen Werke einzugehen. Billige Einwände lassen sich

*) Sämtliche in diesem Aufsatz angeführten Beispiele sind nicht willkürlich herausgegriffen, sondern den Vorschlägen entnommen, die für unseren zweiten Kanon bei uns eingegangen sind.

auch gegen das erheben, was von vielen als mustergültig angesehen wird, und über den Geschmack soll man nicht streiten.

Um mit der Gruppe V des Kanons, den Realienbüchern, zu beginnen, so halten wir ihre Verwendung zu statarischer Klassenlektüre nicht für ratsam. Sie bieten für eine gemeinsame Arbeit von Lehrern und Schülern während eines Halbjahrs nicht genügend geistige Anregung. Es ist überdies an der Zeit, daß die verstiegenen Anforderungen an die Kenntnis der „Realien" auf das rechte Maß herabgemindert werden, und das um so mehr, als die Vertrautheit unserer Schüler mit den inneren Verhältnissen ihres eigenen Landes viel zu wünschen übrig läßt. Wichtig wäre, daß bei der Betrachtung von Land und Leuten das Heimische dem Fremden gegenübergestellt würde, damit die Schüler richtige Anschauungen mit ins Leben nehmen und vor einseitiger Beurteilung bewahrt bleiben. Geeignete Abschnitte der Realienbücher werden also nur gelegentlich kursorisch in der Klasse oder zu Hause zu lesen und dann zu Sprechübungen oder zu mündlichen Referaten zu benutzen sein, wofür sie sich im besonderen Maße eignen. Wenn wir eine nicht zu teure Real-Chrestomathie hätten*), die über die wichtigsten geschichtlichen Ereignisse Frankreichs und Englands, über das Wissenswerteste von den Hauptstädten und den Landschaften, von ihren staatlichen Einrichtungen, von Heer und Flotte, Handel und Industrie, Universität und Schule in mustergültigen Darstellungen nationaler Autoren Aufschluß gäbe, so wären die Sonderausgaben der Realienbücher überhaupt entbehrlich, und wir würden den Vorteil haben, daß eine solche Chrestomathie von Obertertia an in den Händen der Schüler bliebe und auf früher Gelesenes zur Befestigung des Wortschatzes zurückgegriffen werden könnte.

Aus der französischen Dichtkunst — Gruppe IV — verdient die Dramatik in der Zeit Ludwigs XIV. als der glänzenden Epoche des nationalen Klassizismus in erster Linie Berücksichtigung. Nicht als ob wir unsere Primaner für Racine und Corneille begeistern wollten oder könnten, aber die Schüler, die Lessings „Hamburgische Dramaturgie" genau kennen lernen, müssen aus eigener Anschauung über die klassische Tragödie der Franzosen ein Urteil gewinnen und verstehen, warum sie mehr als ein Jahrhundert lang die deutsche Bühnenkunst im Banne gehalten hat. Ja, sie werden unsere eigenen klassischen Dramen um so höher werten lernen, wenn ihnen der Unterschied zwischen französischer Verstandesarbeit und deutscher Gemütstiefe, zwischen der deutschen und der französischen Auffassung und Behandlung geschichtlicher Charaktere klar geworden ist. Auch sollte die Lektüre einer Tragödie Racines oder Corneilles nicht ein Halbjahr in Anspruch nehmen. Sie kann in acht bis zehn Wochen bewältigt werden, wenn sie nicht in Obersekunda gelesen, sondern der reiferen und sprachkundigeren Prima vorbehalten bleibt und wenn die bei dieser Lektüre fast unfruchtbaren und gequälten Sprechübungen unterlassen werden. Dafür müssen aber die Kunstform, der einfach-klare und folgerichtige Aufbau der dramatischen Handlung, die feine

*) Auch in der Direktorenversammlung der Provinz Hannover (1903) wird eine Chrestomathie realen Inhalts befürwortet. Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen. Band 63. Seite 61 ff.

Zeichnung des Heroismus (Cid, Horace), der Leidenschaft (Phèdre, Britannicus), der religiösen Erhabenheit (Athalie), der Wohllaut der Sprache, die meisterhafte Behandlung des für die deutsche Dichtkunst untauglichen Alexandriners ebenso zur Anschauung gelangen, wie die durch Rücksichtnahme auf die Hofgesellschaft bedingte konventionelle Sprache der Helden, die das antike Zeitbild stört und oft in falsches Pathos oder gespreizte Tiraden verfällt. Wenn die eine oder andere Szene weggelassen werden müßte, damit alle diese Dinge — in der Muttersprache — behandelt werden können, so wäre das kein Unglück. Dagegen müssen Molières Lustspiele, die auch heute noch unvergänglichen Wert haben und ihren Eindruck auf die Schüler nicht verfehlen, unverkürzt zur Geltung kommen. Aber auch ihre Lektüre wird nicht länger als ein Vierteljahr beanspruchen, weil sie durch sich selbst wirken und keiner langen Besprechung bedürfen. Da der „Tartuffe" für die Schule unmöglich ist, der „Misanthrope" feines ästhetisches Verständnis voraussetzt, die Komik des „Bourgeois Gentilhomme" etwas possenhaft ist, so werden sich „Les Femmes Savantes" und „L'Avare" am besten zu Musterbeispielen des Charakterlustspiels eignen. Über Shakespeare brauche ich keine Worte zu machen. Auch von ihm kann bei der beschränkten Stundenzahl leider nur e i n Drama im Urtext gelesen werden, und wir müssen uns damit trösten, daß im deutschen Unterricht noch ein anderes seiner Meisterwerke eine eingehende ästhetische Würdigung erfährt. Seamers Shakespeare Stories (in Gruppe III), die wegen ihres modernen Englisch den Tales from Shakespeare by Lamb weit vorzuziehen sind, bieten übrigens Gelegenheit, den Schülern wenigstens in den Inhalt seiner bedeutendsten Dramen einen genauen Einblick zu gewähren.

Wenn wir aus dem oben angeführten Grunde die Lektüre einer französischen Tragödie in der Obersekunda für verfrüht halten, so ist es gerade diese Klasse, für die sich ein neueres französisches Lustspiel, nach Inhalt und Sprache, am ehesten eignet. Wir wollen dem zeitgenössischen französischen Schauspiel hier nicht das Wort reden. Die Ehebruchsdramen, die Thesenstücke mit ihren verfänglichen Liebeshändeln, die leider auf unseren Bühnen die meiste Zugkraft ausgeübt haben, können nicht scharf genug verurteilt werden. In unserem Kanon handelt es sich um einige sittlich unverfängliche Lustspiele. Der gewandte Dialog, der die Schüler mit der Umgangssprache der guten Gesellschaft und dem Konversationstalent der Franzosen bekannt macht, die geschickte Führung der Intrigue, die Zeichnung französischer Sitten, die sorgfältige Charakteristik sichern diesen literarischen Erzeugnissen, denen die Engländer nichts an die Seite zu stellen haben, einen Platz in der Schullektüre. Eingehende Beschäftigung mit einem guten Lustspiel kann auch dem Geschmack an den seichten Plattheiten inhaltsleerer Possen und Operetten entgegenwirken, und wer will leugnen, daß gerade solche Stücke sich in unserer Zeit des größten Zulaufs erfreuen? Groß ist die Auswahl der für unsere Zwecke brauchbaren Stücke nicht. Sandeaus Mademoiselle de la Seiglière ist das empfehlenswerteste und am meisten gelesene Lustspiel. Le gendre de M. Poirier von Augier und Sandeau behandelt ebenfalls den Konflikt zwischen Adel und Bürgertum mit feinem Humor; das heikle Verhältnis des jungen Ehemanns wirkt, wie mir von vertrauenswürdigen Oberlehrern versichert worden ist, im Unterricht nicht peinlich. Le verre d'eau von Scribe mag „etwas abgestanden" sein (Münch),

aber es ist immer wieder vorgeschlagen worden und kann trotz aller Mängel doch als Typus eines unterhaltenden Intriguenlustspiels bezeichnet werden. Neu aufgenommen sind Gringoire par Banville, ein Lebensbild aus der Zeit Ludwigs XI., und Paillerons Le Monde où l'on s'ennuie. Das letztere, das seinen Triumphzug durch ganz Europa gehalten hat, wird den Primanern, die die Femmes Savantes kennen lernen, interessante Vergleichspunkte bieten.

Eine Anschauung von der Eigenart der fremden Dichtkunst wäre unvollkommen ohne die Kenntnis der Fabeln Lafontaines und der bedeutendsten Schöpfungen der Lyrik. Die Gedichtsammlungen von Gropp und Hausknecht sowie die von Engwer bieten überreichen Stoff. In dem Primajahr, in dem nicht Shakespeare gelesen wird, wird sich Zeit finden für einige Proben von Byron oder für W. Scotts epische Dichtung The Lady of the Lake, die durch die prächtigen Hochlandsschilderungen, die kraftvollen Charaktere und die romantische Erzählung die Jugend fesseln muß. Auch Longfellows Epos Evangeline ist beibehalten worden, weil es von bestimmten Realanstalten immer wieder vorgeschlagen wird.

Das Gebiet, das in unserer Schullektüre den breitesten Raum einnehmen muß, ist die Geschichte. Erziehung zu geschichtlicher Auffassung der Vergangenheit und der Gegenwart ist ja von jeher eins der wichtigsten Bildungsziele der höheren Schule. „Nur auf geschichtlicher Grundlage kann das fremdländische Kulturbild wissenschaftlich erfaßt werden," sagt ein Berichterstatter auf der Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein mit Recht*). In dieser Erkenntnis hat man schon seit drei Jahrzehnten an dem Grundsatz festgehalten, daß nur Abschnitte aus der französischen und englischen Geschichte für die Lektüre heranzuziehen sind. Unser Kanon macht drei Ausnahmen von dieser Regel. Die Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence von Montesquieu sowie die preisgekrönte Schrift von Boissier Cicéron et ses amis dürften hier und da einer Gymnasialobersekunda willkommen sein, und die Aufnahme der Étude sur Washington von Guizot wird kaum Gegner finden. Diese Studie, die mit staatsmännischer Einsicht eines der wichtigsten Ereignisse der neueren Geschichte behandelt und in Washington ein Vorbild soldatischer Tugenden und vaterländischer Gesinnung hinstellt, ist ein durchaus würdiger Lesestoff für Primaner; es ist verwunderlich, daß gerade dieses Werk neuerdings keinen Herausgeber gefunden hat.

Um die geschichtliche Entwicklung des französischen und englischen Volkes wissenschaftlich zu erfassen, müssen wir vor allem die Perioden im Auge behalten, die seine überlegene Machtstellung in Europa begründet haben, also in Frankreich die Regierung Ludwigs XIV., die französische Revolution, das Kaisertum Napoleons I., in England die Regierung der Königin Elisabeth, den Bürgerkrieg und die Entwicklung der Kolonialmacht.

Dazu käme dann noch der Niedergang Frankreichs im Jahre 1870/71. Denn wenn auch der jetzige Weltkrieg in seinen riesenhaften Dimensionen und Leistungen das Völkerduell von 1870 in den Schatten stellt, so darf doch der beispiellose Siegeszug, der die Einheit unsres Volkes geschaffen hat, in den Augen keines Deutschen

*) a. a. O. Seite 86.

an Glanz etwas verlieren, und dazu werden die in unsrem Kanon stehenden Werke in der Hand eines geschickten Lehrers ihren Teil beitragen.

Wenn den Darstellungen aus den bedeutsamsten geschichtlichen Epochen auch einige allgemein-geschichtliche und biographische an die Seite gestellt sind, so war dafür hauptsächlich das Bedürfnis bestimmend, den mittleren Klassen einen leichten historischen Lesestoff zugänglich zu machen, der einen Überblick über die Geschichte des fremden Volks gewährt und mit den großen Männern bekannt macht, die seine Geschicke gestaltet haben. Ob die bekannten Werke von E. Lavisse, Lamé-Fleury, Dhombres et Monod, W. Scott, Chambers, Gardiner dem Zwecke entsprechen, mag durch eine weitere Prüfung in der Klassenlektüre erprobt werden. Michauds farbenreiche Schilderungen des ersten und dritten Kreuzzuges auszuschalten, schien mir nicht ratsam: sie sind schon wegen der klassischen Reinheit und Glätte der Sprache sehr geeignet, Tertianer in zusammenhängende historische Lektüre einzuführen.

Von den Werken der Gruppe I gehören einige der Kulturgeschichte an, insofern sie die Gegenwart aus der Vergangenheit zu erklären suchen. Aber diese hat noch andre Aufgaben; sie will das geschichtliche Bild von dem Volke durch Betrachtung seiner sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung, seiner Bestrebungen in Wissenschaft und Kunst vervollständigen. In Gruppe II ist der Versuch gemacht, aus dem reichlich vorhandenen kulturgeschichtlichen Stoff das auszuwählen, was für Primaner und Sekundaner nach Inhalt und Form wertvoll und anziehend ist. Neben den bekannten Werken von Guizot ‚Histoire de la Civilisation en Europe' und Creighton ‚Social History of England' durften die Reden hervorragender Staatsmänner nicht fehlen, weil sie die wichtigsten Vorgänge in dem äußeren und inneren Leben ihres Volkes in vertiefender Weise behandeln. Die beiden Sammelbändchen Parliament and Orators of Britain und Éloquence française bringen Reden aus den letzten 130 Jahren über politische und kulturelle Fragen, von denen manche zu interessanten Vergleichen mit der Gegenwart anregen. Das letztere Bändchen würde gewinnen, wenn es noch ein oder zwei Reden Mirabeaus mehr enthielte. Eine Sonderausgabe seiner Reden haben wir nicht aufgenommen. Sie sind sprachlich recht schwierig und bedürfen eines so ausgedehnten Kommentars, daß die Lektüre zu langsam fortschreitet: sie muß sich mit einigen Proben von der gewaltigen und gedankentiefen Beredsamkeit dieses Volkstribunen begnügen.

Von der Landeskunde in engerem Sinne, die auch zur Kulturgeschichte zu rechnen ist, hat man zu viel Wesens gemacht. Es ist für unsre Schüler weder nützlich noch erfreulich, sich ein Semester lang mit den Landschaften und Hauptstädten Frankreichs und Englands zu beschäftigen. Wir haben diese Schilderungen unter die Realienbücher verwiesen und nur ein Werk der Gruppe II eingeordnet, die Sites et Paysages historiques de la France des Elsässers Schuré, das in schwungvoller, ganz moderner Sprache reizvolle Landschaftsbilder der Grande Chartreuse, des Mont-Saint-Michel und der Bretagne entwirft und sie durch historische Erinnerungen und gehaltvolle Betrachtungen belebt, allerdings eine beträchtliche Vokabelkenntnis voraussetzt.

Die Berücksichtigung technisch-wissenschaftlicher Werke

ist auf Grund der oben mitgeteilten Bestimmung der amtlichen Lehrpläne erfolgt. Schwerlich liegt dieser bloß die Absicht zugrunde, den Schülern, die sich technischen Berufen zuwenden wollen, einen ausgiebigen Wortschatz zur Erleichterung des Studiums der einschlägigen Fachliteratur mitzugeben, sondern es ist auch hier an Werke gedacht, die literarischen und erziehlichen Wert haben. In besonderem Maße entsprechen diesen Zwecken wohl die Lebensbeschreibungen aus der Feder berufener Literaten. Darstellungen des Werdegangs und des Wirkens bedeutender Forscher, Erfinder, Künstler, die ihrem Lande und der Kultur überhaupt wertvolle Dienste geleistet haben, wirken nicht nur belehrend, sondern sittlich erziehend, indem sie der Jugend vor Augen halten, was durch zähe Willenskraft, durch Fleiß und Ausdauer, durch Wagemut und Selbstvertrauen erreicht werden kann. Smiles' Self-Help, eine praktische Sittenlehre vom Standpunkt des Engländers, scheint in dieser Hinsicht nicht genügend gewürdigt zu werden.

Die Einführung philosophischer Schriften in die neusprachliche Lektüre hat die widersprechendste Beurteilung erfahren. Wir hatten in unserem Kanon von 1909 von ihnen grundsätzlich abgesehen, weil sie das sprachliche Können wenig fördern und weil zu philosophischem Denken auch Taine, Tocqueville, Guizot, Mirabeau, Shakespeare, Creighton u. a. anleiten. Die Frage ist auch in Direktorenversammlungen erörtert worden. Die schleswig-holsteinsche (1911) nahm den Leitsatz an, daß rein philosophische Schriften nur ausnahmsweise unter besonders günstigen Umständen zuzulassen sind. Münch äußert sich in der dritten Auflage der Didaktik des französischen Unterrichts (S. 110) dahin, „daß wir mit dem Gedanken, auch philosophische Schriften zu lesen, das eigentliche Ziel, nämlich Französisch zu lernen, doch allzusehr preisgeben" und „daß die Einführung in die zugängliche philosophische Lektüre naturgemäß dem deutschen Unterricht zufalle". Aber bei alledem mehren sich die Stimmen, die das Lesen philosophischer Aufsätze in der neusprachlichen Lektüre empfehlen, und namentlich die Oberrealschulen bekunden das erfreuliche Bestreben, in ihrer fremdsprachlichen Primalektüre den Gymnasien nicht nachzustehen. Bekanntlich ist Professor Ruska in Heidelberg für diese Bestrebungen warm eingetreten und hat 1904 philosophische Schriften (bei Winter in Heidelberg) herausgegeben. Eine unsrer Oberrealschulen hat mit Taines Philosophie de l'Art einen Versuch gemacht und über den Erfolg einen sehr günstigen Bericht erstattet. So haben wir uns den mehrfach geäußerten Wünschen nicht verschlossen und außer der genannten Schrift Taines aus den von unsern Anstalten gemachten Vorschlägen noch eine Sammlung von Aufsätzen Rousseaus und Ruskins ausgewählt, die Kunst- Geschichts- und Moralphilosophie behandeln. Sie werden sich natürlich nur dann als fruchtbringend erweisen, wenn der Lehrer aus dem Vollen schöpft und bei der Klasse ein nicht leicht ermattendes Interesse für sie voraussetzen darf.

Einer wachsenden Beliebtheit erfreut sich die novellistische Literatur (Gruppe III und VI), und das nicht ohne innere Berechtigung. Man kann ihr wegen der „psychologischen Feinarbeit" und der gefälligen Form der Darstellung literarischen Wert nicht absprechen. Andre Gründe wiegen vielleicht noch schwerer. Gute Erzählungen bilden neben der historischen Lektüre eine erfrischende Abwechslung, durch die das Interesse

am Unterricht rege erhalten wird; sie kommen als Stimmungsbilder aus dem Volksleben dem realistischen Zug der Jugend entgegen, ohne das Gemüt leer ausgehen zu lassen, und sie sind vortrefflich geeignet, dem Schüler den Wortschatz der jetzt gesprochenen Sprache vertraut zu machen, so daß sie als Unterlagen für Sprechübungen in besonderem Maße geeignet sind. Es ist deshalb nicht erstaunlich, daß der Büchermarkt mit einer Hochflut von Erzeugnissen dieser Gattung überschwemmt wird. Um so größere Vorsicht ist in der Auswahl geboten.*) Viel triviales Zeug wird in den Vorreden der Ausgaben als sehr geeignet angepriesen. Nicht weniger ist vor den chauvinistisch gefärbten Erzählungen aus dem Kriege von 1870/71 zu warnen, die durch gehässige Urteile oder Zerrbilder deutscher Soldaten abstoßen. Dagegen braucht man nicht an jeder Äußerung des Revanchegedankens Anstoß zu nehmen: er gehört als ein Faktor in der Erziehung des französischen Volkes notwendig zu dem Volksbilde, und wir werden ihm, nachdem er zum Ausbruch gekommen und an deutschem Heldenmut gescheitert ist, ja mit kühler Ruhe gegenüberstehen. Selbst ein solch wilder Ausbruch von Patriotismus, wie er in Maupassants Erzählung La Mère sauvage geschildert ist, bleibt eine ganz lehrreiche Illustration zu französischer „Zivilisation" und deutscher „Barbarei". Wo die Erzählungen Beispiele von Vaterlandsliebe, Tapferkeit, Pflichterfüllung, Aufopferung in Krieg und Frieden darbieten, werden sie zur Förderung des höchsten Erziehungszieles, der Charakterbildung, auch in fremdem Gewande willkommen sein. Nur darf man nicht zu Werken wie Un collégien de Paris en 1870 par Malin „um ihres feurigen Patriotismus willen" greifen: unsere Jungen, die ihre älteren Kameraden mit Begeisterung zu den Fahnen eilen sahen, haben es nicht nötig, durch derartige Machwerke in ihrer Vaterlandsliebe bestärkt zu werden.

Zusammenhängende Novellen von größerem Umfange sind in der Gruppe III in der Minderzahl vertreten. Die wundervollen Weihnachtsmärchen von Dickens, die für die Jugend geschriebenen, fesselnden Erzählungen von Marryat und Burnett bedürfen keiner Verteidigung. Die Gunst, die sich die Histoire d'un Conscrit und Waterloo von Erckmann-Chatrian erworben haben, beruht nicht auf der Person des Helden, der keiner ist, sondern auf der Schilderung elsässischen Volkstums im Spiegel der Freiheitskriege. Andre größere Novellen haben wir der Gruppe VI eingeordnet. Sie sollen für die Realprimaner, die zur Bewältigung einer derselben neben der Lektüre eines Dramas und schwierigeren Prosawerks in der Klasse keine Zeit haben, geeigneten häuslichen Lesestoff abgeben. Eine solche Privatlektüre wird freilich nur dann nutzbringend sein, wenn der Lehrer nach der häuslichen Verarbeitung längerer Abschnitte ihren Inhalt in der Klasse in der Fremdsprache wiedererzählen läßt.

*) Bezeichnend ist die Mitteilung in einem Ministerial-Erlaß vom 18. Mai d. J.: „In Fachzeitschriften und Tageszeitungen ist wiederholt in letzter Zeit der Vorschlag gemacht worden, bei dem neusprachlichen Unterricht der höheren Lehranstalten schon jetzt Kriegsliteratur französischen und englischen Ursprungs als Lesestoff zu benutzen. Auch liegen bereits einige sehr hastig angefertigte Zusammenstellungen französischer Preßerzeugnisse dieser Art in Form von Schulausgaben vor." Der Erlaß will etwaigen Mißgriffen vorbeugen, „die verlogenen Preßerzeugnisse unsrer Gegner . . . zum Gegenstand der Lektüre in deutschen Schulen zu machen."

Im allgemeinen verdienen, soweit es sich um Klassenlektüre handelt, kürzere Erzählungen und Skizzen, wie sie die Sammelbändchen der Gruppe III enthalten, den Vorzug. Sie gewähren dem Lehrer die Möglichkeit, die ihm zur Verfügung stehende Zeit besser einzuteilen, und verhindern, daß das Interesse der Schüler für den Lesestoff abflaut. Die anmutigen und gemütvollen Schilderungen französischen Lebens in Paris und in der Provinz von Daudet, Coppée, Theuriet bieten eine Fülle guten Lesestoffs für die oberen Klassen. Auch für die mittleren ist die Auswahl völlig genügend. Das Naserümpfen über die Erzählungen in Souvestres „Au coin du feu" wegen ihrer „hausbackenen" Moral ist mir nicht verständlich; es wäre traurig, wenn man einem Tertianer damit nicht mehr kommen dürfte. Ob die harmlosen Schulgeschichten von Daudet (Le Petit Chose), Laurie (Mémoires d'un collégien), Desbeaux (Les petits mousquetaires) auch nach dem Kriege ihre bisherige Anziehungskraft behaupten werden, mag die Erfahrung lehren. Die Skizzen aus dem englischen Schulleben von Ascott Hope aufzunehmen, habe ich Bedenken getragen. Ich glaube, daß sie dem Empfinden unsrer Schüler zu fern stehen, um ihr Wohlgefallen zu erregen, daß „die Tugenden, Neigungen und Unarten" der englischen Knaben den unsrigen herzlich wenig zu sagen haben. Wer die Schüler über das Leben und Treiben in einer großen englischen Internatsschule unterrichten will, mag Tom Browns Schooldays aus Gruppe VI mit ihnen lesen. Es sollte selbstverständlich sein, daß die älteren Schüler bei dieser oder andrer Gelegenheit über die Verschiedenheit der Erziehungsgrundsätze in den deutschen, englischen, französischen Schulen Aufklärung erhalten. Sie würde nicht wenig dazu beitragen, ihre Achtung vor unserm Schulwesen zu erhöhen. Wir waren auf dem besten Wege, gewisse Einrichtungen des englischen und amerikaschen Schulsystems als vorbildlich anzusehen. Es ist ein Vorzug deutscher Geistesart, sich in Fremdes leicht einzufinden und von ihm zu lernen, aber diese Anpassungsfähigkeit darf nicht so weit gehen, daß darunter wertvolle deutsche Eigenart leidet. So mag das englische Erziehungssystem uns auch weitere Anregung geben, der körperlichen Ausbildung der Jugend große Aufmerksamkeit zuzuwenden, Spiel und Sport, Jugendpflege und Jugendwehr nach nationalen Bedürfnissen kräftiger zu entwickeln — der Krieg wird auch hier als Lehrmeister auftreten; aber er hat anderseits doch auch bewiesen, daß unser Schulwesen auf bewährten und gesunden Grundsätzen aufgebaut ist, daß wir unserm vielseitigen Bildungsstreben, das auf geistige Schulung ebenso wie auf praktisches Können gerichtet ist, der Gewöhnung an gründliches, eindringendes Arbeiten, an Zucht und Ordnung, der Erziehung zu restloser Pflichterfüllung, zum Gottvertrauen, zu opferfreudiger Vaterlandsliebe, zur Unterordnung unter die Autorität, zur Selbständigkeit im Denken, Urteilen und Handeln nicht in letzter Linie die Überlegenheit über die andern Nationen zu verdanken haben.

Es bleibt noch übrig, auf die schon oben kurz berührte Forderung einzugehen, daß die neusprachliche Lektüre der einzelnen Klassen in einem gewissen organischen Zusammenhang stehen müsse. Es ist nun zunächst nicht so einfach, die Klasse zu bezeichnen, in der ein Schriftwerk zu lesen ist, insofern manches, je nach der Art seiner Behandlung und nach der Zusammensetzung der Klasse, sich für verschiedene Stufen eignet. Eine

unbedingte Rücksichtnahme auf die Verbindung des Lesestoffs mit dem geschichtlichen Pensum der Klasse war für uns nicht bindend. So berechtigt das Konzentrationsprinzip, die grundsätzliche Verbindung verwandter Lehrgegenstände, auch an sich ist, so sind durch seine starre Anwendung gerade in der Lektüre doch schon wunderliche Blüten gezeitigt worden. Richtiger schien es, die Schwierigkeit des Inhalts und die der Sprache für die Bestimmung der Klassenstufe zugrunde zu legen. Wir haben dabei das Realgymnasium als Maßstab angenommen, weil die Mittelstellung, die es zwischen Gymnasium und Oberrealschule einnimmt, ohne weiteres beurteilen läßt, ob das Werk für die von uns vorgeschlagene oder eine andre Klasse der genannten Anstalten geeignet ist.

Die Forderung eines organischen Zusammenhangs der Lektüre schließt ferner die in sich, den Lesestoff auf die einzelnen Klassen so zu verteilen, daß jede Schülergeneration die Hauptgattungen der Literatur kennen lernt, damit sie, wie es die amtlichen Lehrpläne wünschen, einerseits eine Anschauung von der Eigenart der fremden Literatur erhält, anderseits vor schädlicher Einseitigkeit bewahrt bleibt. Wir haben in den Vorbemerkungen zu unserm Kanon unsre höheren Knabenschulen mit entsprechenden Weisungen versehen. Wir haben empfohlen, im Französischen von Untersekunda bis Oberprima in jedem Schuljahr ein geschichtliches oder kulturgeschichtliches Werk, außerdem in Untersekunda ein solches der erzählenden Gattung, in Obersekunda ein modernes Lustspiel, in Unterprima eine klassische Tragödie, in Oberprima eine Komödie Molières und in der Prima der Realanstalten ein belletristisches Werk aus der Gruppe III oder VI als kontrollierte Privatlektüre anzuschließen. Für das Englische haben wir uns ähnlicher Vorschläge enthalten: Die Verschiedenheit in dem Beginn dieses Lehrfachs und seiner Organisation an den lateinlosen Realanstalten, den Realgymnasien, den Reformschulen, den Gymnasien mit verbindlichem oder wahlfreiem englischen Unterricht lassen Sonderbestimmungen nicht angezeigt erscheinen. Auf Grund der gegebenen Weisungen ein konkretes Schema für die einzelnen Klassen aufzustellen, darf getrost den einzelnen Anstalten überlassen werden*). Es ist unnötig und würde nur verstimmend wirken, die Bewegungsfreiheit in dieser Hinsicht einzuschränken. Wo die Direktoren Interesse für die Sache haben und mit den Fachlehrern einmütig zusammenwirken, wird sicherlich ein Lektüreplan zustandekommen, der den Bedürfnissen jeder Schülergeneration Rechnung trägt.

Was die Ausgaben der Schriftwerke betrifft, so haben wir bei den meisten zur leichteren Orientierung den Verleger namhaft gemacht. Aber die Benutzung auch andrer Ausgaben haben wir nicht ausgeschlossen, soweit es sich nicht um Sammelbändchen handelt. Daß die den Texten angefügten Kommentare und Spezialwörterbücher zum Teil oberflächliche Arbeit sind, braucht nicht verschwiegen zu werden. Auch lassen die ersteren den Lehrer oft im Stich, wo es nötig wäre, einseitige oder irreführende Darstellungen (z. B. in der Ge-

*) In der schleswig-holsteinischen Direktorenversammlung im Jahre 1911 kam der Mitberichterstatter über die Kanonfrage zu dem Schluß: „Man wird sich daher mit der Forderung begnügen müssen, daß jede Anstalt durch einen mehrjährigen organisch aufgebauten Kanon dafür sorgt, daß jeder Schülerjahrgang in die verschiedenen Gebiete der fremdsprachlichen Lektüre eingeführt wird." a. a. O. Seite 161.

schichte der englischen Kolonialerwerbungen und der des Krieges von 1870/71) zu ergänzen oder zu berichtigen. Einige Sammlungen haben es geradezu zum Grundsatz erhoben, die Übersetzung des fremden Textes möglichst zu erleichtern; die Anmerkungen bieten so viele unnütze Hilfen, daß eine selbständige geistige Arbeit des Schülers und die Beurteilung des von ihm erreichten Könnens unmöglich gemacht, die Aneignung des fremden Wortschatzes, die am sichersten durch selbsttätige Erarbeitung des Verständnisses erfolgt, mindestens erschwert werden. Das ist vom pädagogischen Standpunkte aus zweifellos zu bedauern, und wir vertrauen der Einsicht unsrer Lehrer, daß sie auch bei der Wahl der Ausgabe eines Schriftwerks die wirkliche geistige Förderung ihrer Schüler im Auge haben werden.

Als Abschluß der Erläuterungen zum Lesestoff unsres Kanons möchte ich noch über den Lektürebetrieb einige Bemerkungen hinzufügen, zu denen die große Zeit, in der wir leben, Anlaß gibt. Es ist seit dem Beginn des Weltkrieges in pädagogischen Fachblättern, in Wochenschriften und in Buchform sehr viel über die Lehren geschrieben worden, welche die Schule aus ihm ziehen soll, viel Gutes, was wir dankbar beherzigen wollen, aber in Zeitungen auch manches, was ihre wahren Bedürfnisse und tatsächlichen Leistungen verkennt. Zahlreiche Artikel sind den neuen Aufgaben gewidmet, die nach der Ansicht der Verfasser in den einzelnen Lehrfächern zu stellen sein werden. Daß die neueren Fremdsprachen dabei in erster Reihe stehen, ist nur natürlich. Mehrfach ist die Meinung ausgesprochen worden, daß das Streben nach Sprechfertigkeit nunmehr zurücktreten müsse. Ich teile diese Ansicht — man gestatte mir die Abschweifung —, sofern es sich um die Bestrebungen derjenigen Reformer handelt, denen Sprechfertigkeit als das Hauptziel des neusprachlichen Unterrichts vorschwebt. Aber in bescheidenen Grenzen werden die Sprechübungen nach wie vor zu ihrem Rechte kommen müssen. Ihr nicht zu unterschätzender formalbildender Wert, ihr praktischer Nutzen für den internationalen Verkehr, für den überseeischen Handel, für den Dienst im Heere, in der Marine, in den Kolonien haben durch den Krieg nichts verloren. Wir werden sie also nicht vernachlässigen dürfen, nur unsre Ziele bescheidener stecken. Reden wir nicht vom Einleben in die Fremdsprache (in vier Wochenstunden), von ihrer Beherrschung, von Gewandtheit in ihrem mündlichen Gebrauch! Wenn es gelingt, das Ohr des Schülers an sichere und schnelle Auffassung der fremden Worte und Sätze zu gewöhnen und ihn dahin zu bringen, daß er die natürliche Befangenheit im Gebrauch eines fremden Idioms überwindet und sich in bestimmten Geleisen, wo ihm ein reichlicher Wortschatz zur Verfügung steht, ziemlich sicher bewegen kann, wenn ihm außerdem durch eine verständige, allen Extremen abholde Methode gezeigt wird, wie er sich später im Leben eine größere Fertigkeit im Parlieren erwerben kann, sobald er dies braucht — dann hat der Lehrer seine Schuldigkeit vollauf getan, das Erreichbare geleistet. Falls eine Beschränkung der Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts sich als notwendig erweisen sollte, so kann sie nicht die Sprechübungen, sondern meines Erachtens nur die schriftlichen Arbeiten treffen. Doch ist hier nicht der Ort, diesen Gedanken weiter zu verfolgen.

Welches nun auch die etwaigen neuen Richtlinien sein mögen, die dem fran-

zösischen und englischen Unterricht nach dem Kriege vorgezeichnet werden, man wird die Lektüre auch fernerhin als sein vornehmstes Gebiet gelten lassen müssen. Es ist das unbestrittene Verdienst der Reformbewegung der achtziger Jahre, ihr diesen Platz erkämpft und sie zur Grundlage für die mannigfachen Betätigungen der Spracherlernung gemacht zu haben. Ist also die Stellung der Lektüre nicht erschüttert, so wird es darauf ankommen, daß auch sie aus den Mahnungen unsrer ernsten, gewaltigen Zeit Nutzen zieht, und das wird der Fall sein, wenn der Lehrer sie in einem vaterländischen Geiste betreibt, der jede Lauheit nationalen Empfindens dem Auslande gegenüber ausschließt und an ihm mit demselben nationalen Selbst- und Kraftbewußtsein Kritik übt, daß wir besonders bei den Engländern nicht ohne Neid als einen nationalen Vorzug anerkannt haben. Ist das immer geschehen? Hat nicht jeder von uns erfahren, daß er in der harten Schule dieses Krieges irgendwo „umlernen" muß? Die Neuphilologen, die auf ihren Studienreisen in Frankreich und England viel Schönes gesehen und meist günstige Eindrücke von dem Lande und Volke heimgebracht, die durch ihre Fachstudien ein warmes Interesse für die Literatur, die Geschichte, die Einrichtungen, die Sprache des fremden Volkes gewonnen haben, die von dem Bewußtsein durchdrungen sind, für die deutsche Kultur ein tieferes Verständnis zu erschließen, wenn sie die Grundlagen aufzeigen, auf denen sie mit beruht, die für alles Tüchtige, was Franzosen und Engländer auf der Höhe ihrer geschichtlichen und geistigen Entwicklung geleistet haben, ihren Schülern die Augen öffnen — sie fühlen sich als berufene Vermittler einer Verständigung zwischen uns und den beiden andern Völkern, sie werden nicht heute verbrennen wollen, was sie gestern verehrt haben. Und das brauchen sie auch nicht zu tun. Aber nach den bitteren, heilsamen Erfahrungen, die wir mit den „liebenswürdigen, ritterlichen" Franzosen und den „lieben Vettern" jenseits des Kanals gemacht haben, werden sie ihre Anschauungen einer Prüfung unterziehen müssen. Bisher haben sie, glaube ich, sich im allgemeinen damit begnügt, die Vorzüge der Völker, deren Sprache, Literatur und Geschichte sie zu lehren und zu erklären haben, in helles Licht zu setzen; sie werden hoffentlich nun alle unter ihren mannigfaltigen Aufgaben es als eine der dankbarsten ansehen, Licht- und Schattenseiten gerecht abzuwägen, am Fremden das Heimische zu messen, den Schülern so zu einer richtigeren Beurteilung des eigenen und des fremden Volkes zu verhelfen und damit eine der wichtigsten Pflichten des Unterrichts überhaupt zu erfüllen, die Jugend in das Verständnis der Gegenwart einzuführen. Die Lektüre bietet reichlich Gelegenheit, auf die staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen, die soziale Fürsorge, die weltpolitischen Bestrebungen der Engländer und Franzosen einzugehen, den Stand ihrer Volksbildung, die Züge ihres Volkscharakters, die Sitten ihres Volkslebens zu beleuchten, die treibenden Kräfte aufzudecken, die ihren Aufstieg zu ihrer politischen und kulturellen Machtstellung begünstigt, und die den Niedergang und schließlich den Tiefstand der westlichen „Kultur" herbeigeführt haben, wie ihn der Weltkrieg in erschreckendem Maße offenbart. Solche und ähnliche Betrachtungen wird der Lehrer mit ruhiger Sachlichkeit, mit einem durch tüchtige historische Studien geschärften Blick anstellen, aber vor allem als ein Mann, der die innere Fühlung mit seinen patriotisch gestimmten Schülern nicht verlieren will und dessen Persönlichkeit ihnen das

Vorbild eines deutschen Mannes in dem schönsten Sinne des Wortes ist. Wo die Belehrungen einsetzen können, ist an einigen Stellen dieser Abhandlung angedeutet worden und bedarf keiner weiteren Ausführung. Nur auf eines sei noch hingewiesen! Der Lehrer der neuen Sprachen bedenke immer, daß jede Stunde eine deutsche sein soll und lasse sich nicht verleiten, einer Theorie zu Liebe, die Übersetzung aus der fremden Sprache in die deutsche grundsätzlich zu unterlassen: der Gewinn, den ein geschickter Lehrer daraus ziehen kann, ist sehr hoch einzuschätzen. Eine gute Übertragung (die bekanntlich auch am besten und schnellsten das Verständnis sichert) fördert nicht nur die Gewandtheit des Schülers in der Muttersprache, sie lehrt ihn auch, ihren Reichtum an synonymen Ausdrücken zu beachten, unnötige Fremdworte zu ersetzen, sie gibt ihm einen Begriff von der Kraft, der Bildsamkeit, der Anpassungsfähigkeit, der Freiheit des deutschen Ausdrucks und Satzbaus gegenüber der mit Recht gerühmten Eleganz und Klarheit des Französischen. Und ist die Pflege der Muttersprache nicht ein wichtiger Teil des nationalen Programms, das für die deutsche Schule eine neue Bedeutung bekommen soll? Gedenke, daß du ein Deutscher bist! Das Wort hat neue Kraft gewonnen. Es geht seit Beginn des Krieges ein erfreulicher, ernster Wille durch das deutsche Volk, mit der Ausländerei, und zwar nicht bloß in Äußerlichkeiten, aufzuräumen. Es ist endlich zum allgemeinen Bewußtsein gekommen, daß sie uns geschädigt und erniedrigt hat, daß wir mit unserm Liebeswerben und unsrer Anbiederei nichts erreicht haben. Aber wird diese Erkenntnis vorhalten? Haben die Worte Klopstocks an das Vaterland: „Nie war gegen das Ausland ein andres Land gerecht wie du! Sei nicht allzu gerecht!“ ihre Gültigkeit verloren? Wird das stolze Gefühl, daß wir aus eigner Kraft ein Herrenvolk geworden sind, der maßlosen Gutmütigkeit und Friedfertigkeit und Gefälligkeit des „deutschen Michel“ standhalten? Wird die Wiederaufnahme geistiger und wirtschaftlicher Beziehungen mit unsern jetzigen Feinden, die doch früher oder später kommen muß, den alten, tiefgewurzelten Fehler, das Ausland zu über- und die Heimat zu unterschätzen, im deutschen Volk nicht wieder aufleben lassen? Um ihn auszurotten, müssen wir bei der Jugend anfangen. Und das wird bei dem jungen Geschlecht von heute, das den furor teutonicus, das Aufflammen des deutschen Zorns über fremde Tücke miterlebt hat, nicht schwer sein. Wer wollte die empfängliche Stimmung nicht nutzen, um Werte für die Zukunft zu schaffen! Unsre Schüler wissen, daß wir jetzt gegen eine Welt von Neidern und Hassern nicht nur um den Bestand des Reiches, sondern auch um die Wahrung unsrer Kultur und unsrer Wesensart kämpfen, daß sie diese Güter dereinst zu verteidigen haben werden, wie es jetzt ihre Väter, ihre Brüder und älteren Kameraden tun. Vieles ist nötig, um sie dazu tüchtig und bereit zu machen, sicherlich auch — worauf es hier ankommt — eine viel tiefere Kenntnis unsres Landes, unsrer Kultur, unsrer Eigenart mit ihren Vorzügen, die wir behaupten, und ihren Fehlern, die wir bekämpfen müssen. Aus ihr wird die Liebe zur Heimat, zum Vaterlande, zu unsern Volksgenossen erwachsen und die Erkenntnis: durch ihre Wohlfahrt wird auch dein Glück begründet, hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft.

Breslau. H. Holfeld.

Französisch.

I. Geschichtliche Darstellungen und Betrachtungen.

Montesquieu, Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence. O II.
G. Boissier, Cicéron et ses amis (Velhagen & Klasing). O II.
Michaud, Histoire des croisades. Erster und dritter Kreuzzug. O III.
Lamé-Fleury, Histoire de France 1328—1862 (Renger). O III.
Michelet, Précis de l'histoire moderne. O II, I.
Duruy, Ludwig XIV. (Weidmann).
— Règne de Louis XIV. (Renger, Perthes). O II, I.
Barrau, Scènes de la révolution française (Renger, Freytag). II.
— Histoire de la révolution française 1789—1792 (Perthes). II.
François, Scènes de la révolution française (Gerhard).
A. de Tocqueville, L'ancien régime et la révolution (Diesterweg). I.
Mignet, Histoire de la révolution française. I.
— Histoire de la Terreur (Renger). I.
Memoiren der Revolutionszeit (Velhagen & Klasing). O II.
Guizot, Étude sur Washington (Weidmann). I.
Thiers, Expédition de Bonaparte en Égypte. U II.
Ségur, Histoire de Napoléon, Moscou et le passage de la Bérézina (Velhagen & Klasing). O II.
Marbot, Retraite de la grande armée et Bataille de Leipzig (Renger). O II.
Ségur, Incendie de Moscou et retraite de la grande armée jusqu'au Niémen (Perthes). O II.
Lanfrey, La Campagne de 1806/07. I.
— La Campagne de 1809. I.
Lavisse et Rambaud, L'Empire 1805—1809 L'Allemagne Napoléonienne (Weidmann). II.
— — L'Empire 1813—1815 L'Allemagne antinapoléonienne (Weidmann). O II, I.
Taine, L'ancien Régime. I.
— Napoléon Bonaparte. I.
Chuquet, La Guerre de 1870/71 (Velhagen & Klasing). II.
Sarcey, Le Siège de Paris. II.
D'Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance. O II.
Zola, La Catastrophe de Sedan, aus: La Débâcle (Küthmann). I.
P. et N. Margueritte, Strasbourg (Gerhard). U II.
Hanotaux, Le gouvernement de M. Thiers et la libération du Territoire (Renger). I.
E. Lavisse, Récits de l'histoire de France (Velhagen & Klasing). O III.
Dhombres et Monod, Biographies historiques (Renger). O III.
Hommes illustres de la France (Weidmann). O III.

II. Kulturgeschichte.

Guizot, Histoire de la civilisation en Europe. I.
Rambaud, Histoire de la civilisation en France, Bd. 1: La Gaule, la France féodale. O II.

Morceaux choisis des oeuvres de Jean Jacques Rousseau (Velhagen & Klasing). I.
Taine, Philosophie de l'Art (Winter in Heidelberg). I.
Voyageurs et Inventeurs célèbres (Weidmann). O III, U II.
L'Éloquence française depuis la révolution (Kühtmann). I.
Schuré, Sites et paysages historiques (Weidmann). I.

III. Erzählungen.

Erckmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit. U II, O III.
— Waterloo. O II.
Boissonas, Une Famille pendant la guerre 1870/71 (Weidmann, Renger). II.
Daudet, Erzählungen aus Lettres de mon moulin und Contes du lundi (Velhagen & Klasing). O II, I.
— Ausgewählte Erzählungen (Küthmann, Renger, Freitag). I.
— Contes choisis (Flemming). O II, I.
— Le petit Chose. U II.
Laurie, Mémoires d'un collégien. U II.
Desbeaux, Les petits mousquetaires (Weidmann). O III.
Souvestre, Au coin du feu (Perthes). O III.
Toepffer, Nouvelles genevoises (Velhagen & Klasing, Zweites Bändchen). U II.
Coppée, Pariser Skizzen aus: Les vrais Riches (Velhagen & Klasing). O II.
— Contes (Velhagen & Klasing, Reformausgabe). O II.
Sieben Erzählungen aus Coppée, Daudet u a. (Freytag). I.
Französische Kriegsnovellen, Erzählungen neuerer französischer Schriftsteller (Velhagen & Klasing). II.
Contes et Nouvelles (Küthmann, 1. u. 2. Bändchen). II.
Conteurs modernes (Renger). O II, I.
Choix de nouvelles modernes (Velhagen & Klasing, 1. u. 2. Bändchen). II.
Ausgewählte Erzählungen von Courier, Toepffer u. a. (Renger). U II, O III.

IV. Dichtung.

Corneille, Le Cid — Horace. I.
Racine, Athalie — Britannicus — Phèdre. I.
Molière, L'Avare — Les Femmes savantes — Le Bourgeois Gentilhomme — Le Misanthrope. I.
Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière. O II.
Augier et Sandeau, Le Gendre de M. Poirier. O II.
Pailleron, Le Monde où l'on s'ennuie (Velhagen & Klasing). O II.
Scribe, Le Verre d'eau. O II.
Théodore de Banville, Gringoire (Velhagen & Klasing). O II.
Gropp und Hausknecht, Auswahl französischer Gedichte (Renger).
Engwer, Choix de poésies françaises (Velhagen & Klasing).

V. Realien (Land und Leute).

Lebrun, Quinze jours à Paris (Flemming). U II.
Chalamet, A travers la France (Weidmann). O III.

Bruno, Le Tour de la France. O III.
Paris et ses environs ed. Leitritz (Renger).

VI. Privatlektüre für Primaner.

Pierre Loti, Pêcheur d'Islande.
Mérimée, Colomba.
Fernay, Riquet et le canal du Midi (Freytag).
Anatole France, Le Crime de Sylvestre Bonnard (Freytag, Velhagen & Klasing).
Feuillet, Le Roman d'un jeune homme pauvre (Küthmann).
Daudet, Tartarin de Tarascon.
Bourget, Monique (Velhagen & Klasing).
Colomb, Deux mères (Freytag).
Fr. Mistral, Souvenirs de jeunesse (Gerhard).

Englisch.

I. Geschichtliche Darstellungen und Betrachtungen.

Marshall, Our island story (Velhagen & Klasing). O III.
Macaulay, History of England. I.
— England before the Restoration (Tauchnitz Students' Series). I.
— State of England in 1685 (Renger). I.
— The Duke of Monmouth. O II.
— Historical Scenes and Sketches from the History of England (Flemming). O II, I.
— Lord Clive. II.
— Warren Hastings. O II.
Scott, Tales of a Grandfather. O III.
Chambers, History of England from 55 B. C. to the present time (Flemming). O III.
Gardiner, England in former Times (Weidmann). O III.
Stories from English History (Freytag). U II.
Freeman, History of the Normann Conquest of England (Velhagen & Klasing). U II.
Gardiner, Historical Biographies: Thomas More, Drake, Cromwell (Renger). U II.
Mandell Creighton, The Age of Elizabeth (Freytag). O II, I.
Hume, Queen Elizabeth. O II, I.
Green, England's first Century under the House of Hanover, 1. Teil: 1714—1783, 2. Teil: 1783—1815 (Freytag). I.
— England under the Reign of George III. (Velhagen & Klasing). I.
— England in the eighteenth Century (Perthes). I.
Seeley, The Expansion of England. I.
Kirkmann, The Growth of Greater Britain (Flemming). II.

II. Kulturgeschichte.

Parliament and Orators of Britain (Flemming). I.
Creighton, Social History of England (Küthmann). O II, I.

Englische Prosaschriftsteller aus dem 17., 18., 19. Jahrhundert (Velhagen & Klasing, drittes Bändchen). I.
Celebrated Men of England and Scotland (Küthmann). O III, U II.
Explorers and Inventors (Weidmann). II.
Heroes of Britain (Flemming). O III, U II.
Great Englishmen, Biographien (Zwissler). O III, U II.
Irving, Life and Customs of Old England aus dem Sketch-Book (Flemming). I.
Hamilton Fyfe, The World's Progress (Weidmann). O II, I.
— History of Commerce (Weidmann). O II, I.
Samuel Smiles, Self-Help (Renger). O II, I.
Readings from Ruskin (Velhagen & Klasing). O I.

III. Erzählungen.

Marryat, The Children of the New Forest (Renger). U II.
— The Settlers in Canada (Renger). U II.
Burnett, Little Lord Fauntleroy. U II.
Henty, When London burned (Renger). U II.
Seamer, Shakespeare Stories (Herbig). O II, I.
Irving, Vier Erzählungen (Freytag). O II.
Dickens, A Christmas Carol. I.
— The Cricket on the Hearth. I.
Dash and Daring, Tales of Peril and Heroism (Freytag). I.
Collection of Tales and Sketches (Velhagen & Klasing, erstes Bändchen). II.
Popular Writers of our Time (First Series, Flemming). O II.
Five Stories from English Literature (Diesterweg). O III. Reformausgabe.

IV. Dichtung.

Shakespeare, Coriolanus — Julius Caesar — Macbeth — Richard II. — The Merchant of Venice. I.
Selections from Byron (Flemming). I.
Auswahl aus Byron (Küthmann). I.
Byron, Ausgewählte Dichtungen (Perthes). I.
Scott, The Lady of the Lake. I.
Longfellow, Evangeline (Weidmann). I.
Gropp und Hausknecht, Auswahl englischer Gedichte (Renger).

V. Realien (Land und Leute).

Nelson Fraser, England (Weidmann).
Round about England, Scotland, Ireland (Flemming).
Besant, London past and present (Weidmann).
Smith, A Trip to England (Weidmann).
Rambles through London Streets (Velhagen & Klasing).
Mason, The Counties of England (Weidmann).
England and the English (Küthmann).
Picturesque and Industrial England (Freytag).

VI. Privatlektüre für Primaner.

W. Scott, Ivanhoe (Renger).
— Kenilworth (Renger).
Dickens, David Copperfield's Schooldays (Flemming).
Hughes, Tom Brown's Schooldays (Freytag, Perthes).
Jerome, Three Men in a Boat (Perthes).
Marryat, The three Cutters.
The great drama of 1066 (Oldenbourg in München).

Bemerkungen zu den Vorschlägen des Direktors Dr. Heeren über die Neugestaltung des höheren Schulwesens.*)

Die Gedanken des Herrn Gymnasialdirektors Dr. Heeren von Bückeburg sind sicherlich ein Zeichen der Zeit, das mancherlei Anregung für die Gestaltung des höheren deutschen Schulwesens nach dem Kriege bietet, aber es erscheint mir doch bedauerlich, daß die in Hinsicht auf den klassischen Unterricht radikalen Vorschläge nun wieder Wasser auf die Mühle derjenigen sind, die Latein und Griechisch, lange Zeit die Hebel der höheren Bildung, jetzt als die Krebsschäden derselben anzusehen und auszuschreien lieben. Das erscheint mir denn doch im hohen Maße übertrieben — natürlich ist das nicht von Herrn Dr. Heeren geschehen — und heißt nicht Reformation, sondern Revolution, wozu auch heute keine genügende Veranlassung vorliegt. Meiner Überzeugung nach ist dem Herrn Direktor kein besonderer Dienst damit erwiesen, daß diese Vorschläge der Beurteilung der weitesten Kreise unterbreitet werden, wie man kürzlich im Hannoverschen Kurier getan hat, aber, da es geschehen ist, halte ich es für notwendig, nicht alles unbesehen anzunehmen, sondern berechtigt erscheinende Einwände zu erheben, selbst auf die Gefahr hin, von der Tagesmeinung für rückständig angesehen zu werden. Denn bei der Beurteilung solcher pädagogischer Fragen haben doch auch Schulmänner wohl ein gewisses Recht, mitzusprechen.

Mein Sohn, der als Student im dritten Semester Kriegsfreiwilliger wurde, ist mit den Worten des Horaz „*dulce et decorum est pro patria mori*" auf den Lippen im Kampfe vor Ypern verschieden. Er ist gestorben in vollster Begeisterung für unser deutsches Vaterland und hatte doch diesen lateinischen Spruch im Sinne. Ist das nicht ein Zeichen, daß die Gesinnungen, welche durch die klassische Welt der Jugend eingepflanzt sind und werden, eine tiefe Wirkung hervorbringen können? Und es ist ein großer Reichtum von solchen Eindrücken, den das klassische

---

*) Es war vorauszusehen, daß sich gegen die Vorschläge Heerens in dieser Monatschrift, laufender Jahrgang S. 229, zahlreiche Einwendungen ergeben würden. Diesen wird an dieser Stelle gern Raum gegeben, soweit sie sich in den Grenzen der Sachlichkeit halten und nicht in persönlichen Ausfällen sich ergehen gegen jene durchaus sachlich gehaltenen Vorschläge. Auch die nächste Nummer der Monatschrift wird einen Aufsatz bringen, der die Schule der Zukunft im Gegensatz zu Heeren zeichnet. Dann aber würde es geraten sein, weitere Vorschläge bis zur Friedenszeit zurückzuhalten.
Matth.

Altertum seit Jahrhunderten in unserm Volke hervorgebracht hat und bei der vollendeten Form der klassischen Schriften besser hervorbringen kann als irgendwelche andre Überlieferung. Die völlige Verwerfung des Lateinischen und Griechischen ist also das Erste und Wichtigste, was mir bei dem vorliegenden Vorschlage nicht behagt. Ganz einverstanden bin ich mit ihm in dem Schlußgedanken, „daß der beste Teil unserer Nationaleigenart, der Idealismus, nicht zu kurz kommen darf." Deutsche Geschichte und die Aufgaben des eignen Volkes sollen ihn bilden. Schön! Aber müssen wir darum gleich in das Extrem gehen? Bleiben wir gleich bei der Geschichte stehen. Wie soll die künftige Jugend die Geschichte des eignen Volkes kennen lernen? Ist nicht ein Hauptzug von wahrem Idealismus das Streben, an die Quellen der Wahrheit zu gehen? Da werden wir doch wohl Tacitus Germania und alle die andern lateinisch und auch griechisch geschriebenen Werke, die unsre frühere Geschichte betreffen, nicht entbehren können. Oder genügt es zu behaupten, daß alles schon hinlänglich übersetzt sei und jeder, der Neigung dazu habe, aus einer Übersetzung, was er brauche, entnehmen könne? Bisher hat man doch gerade darin den besonderen Vorzug tieferer Bildung gesehen, daß ein Strebender aufs neue das erwirbt, was frühere Zeiten überliefert haben. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." Also schon aus diesem Grunde erscheint mir das Verwerfen des Lateinischen sehr fragwürdig. Wie weit und in welcher Absicht dieses Studium künftig betrieben werden soll, is tgewiß eine pädagogische Frage, die von dem neuen Geiste, den die große Zeit erweckt, wieder in Fluß gebracht wird. So ist mir schon früher und jetzt kräftiger der Gedanke durch den Kopf gegangen, ob nicht an Stelle oder zur Ergänzung der weitverbreiteten Liviuslektüre eine Auswahl unsrer mittelalterlichen Geschichtsschreiber treten könne, wenn auch das Latein, wo sie nicht die alten Klassiker einfach ausgeschrieben haben, manches zu wünschen übrig läßt. Aber einen Eginhard, Widukind, Helmold in Übersetzung zu lesen, würde ich nicht für geeignet halten. Gerade das Mönchslatein jener alten Chronisten ist auch ein Stück älteren deutschen Lebens. Sind uns doch manche wichtige Bruchstücke echten deutschen Volkstums, wie das Waltarilied, so überliefert. Soviel vom Latein.

In Nr. 12 heißt es: „Griechisch und Hebräisch werden der Universität überwiesen." Ja, wer will sie denn studieren? Der Theologe, der sie zum Verständnisse der Bibel braucht. Aber auch Philologen? Wozu, fragt man sich. Wenn keiner mehr auf den mittleren Schulen, dem Gymnasium, davon Gebrauch macht, also kein Lehrer dieser Sprachen benötigt wird, hat es doch auch keinen Zweck, sie auf der Universität zu studieren. Dann bleiben sie vielmehr ganz dem Privatstudium überlassen. Wer dem Homer — und ich füge hinzu Sophokles, Plato u. a. m. — gern stille Erbauungsstunden widmet, von dem ist es bei allem Patriotismus schlecht zu verstehen, wie er so gründlich mit allen diesen Geistesschätzen für unsre Schuljugend aufräumen will. Ist dies alles plötzlich wertlos geworden? Und hat man denn nicht schon seit vielen Jahren gänzlich damit gebrochen, die beiden klassischen Sprachen und was damit zusammenhängt, beim Jugendunterrichte als Selbstzweck zu behandeln? Ist nicht das, was an allgemeinen Werten darin steckt, für die Aufgaben unsres eignen Volkes verwertet? Das steht doch immer im Mittelpunkte unsres Interesses schon lange Zeit, wenn auch heute mehr als je.

Diese Bemerkungen treffen den Kern der Vorschläge. Denn jene enthalten einen auffallenden Vorstoß gegen die Grundlagen des klassischen Gymnasiums, dessen ehemalige Zöglinge wahrlich nicht die schlechtesten Mitkämpfer in dem gegenwärtigen Streite gewesen sind und noch fortwährend sind. Sonst stimme ich in vielen Punkten den Vorschlägen Heerens zu, vor allem zunächst dem leitenden Grundgedanken, daß es unsre Aufgabe sein wird, mehr als bisher unser eignes Volkstum beim Unterrichte zu betonen. Indessen bei einigen Gegenständen darf man noch andrer Meinung sein. Die Absätze I und III von Körperpflege und Handfertigkeit sind sehr beachtenswert. Bei den einzelnen Wissenschaften möchte ich noch folgendes bemerken.

Zu 2. Deutsch. Daß man überhaupt keine Aufsätze aus den Klassikern nehmen soll, scheint mir zu radikal. Es kommt sehr auf die Behandlung an. Daß auf diesem Gebiete manche Fehler gemacht sind, ist gewiß, aber auch hier heißt es, das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Auch dürfte es ohne eine einigermaßen gründliche klassische Vorbildung schwer halten, unsre Klassiker Klopstock, Lessing, Goethe und Schiller gebührend zu würdigen. Und diese verdienen doch wohl immer noch, im Mittelpunkte der höheren Schulbildung zu stehen.

Zu 4. Erdkunde. Die physikalische Erdkunde steht in enger Beziehung zu Nr. 7 und darf nicht zu stiefmütterlich behandelt werden, so beherzigenswert auch die Betonung der praktischen Interessen erscheint. 8. bis 10. enthalten den durch die jüngsten Erfahrungen begründeten Gedanken, Englisch und Französisch hinter Russisch und Spanisch zurücktreten zu lassen. Das erscheint beachtenswert, wenn auch die Neuphilologen und nicht nur diese schwerwiegende Bedenken hegen werden.

Zu Nr. 6. Daß Chemie und Physik als Hauptfächer zu behandeln seien, womit der Schlußgedanke in Verbindung steht, daß die lange mißachtete Nützlichkeit zu ihrem Rechte kommen solle, erscheint berechtigt, doch ist zu bedenken, daß eine Anzahl hervorragender Persönlichkeiten, die auf diesen Gebieten Bedeutendes geleistet haben, durch das alte Gymnasium gebildet sind und viele von ihnen diese Bildung nicht als ein Hindernis ihrer Entwicklung betrachten, sondern sie rühmen als Grundlage für ihre gesamte Weltauffassung. Die höhere Schule ist ja keine Fachschule, sondern soll allgemeine Vorbildung begründen. Was der Amerikanismus, der reine Nützlichkeitsstandpunkt, aber für Blüten treibt, haben wir gegenwärtig nur zu oft bemerkt.

Kurz und gut! Ob bei völligem Verwerfen des Griechischen und der übermäßigen Beschränkung des Lateinischen der Idealismus, der beste Teil unsrer nationalen Eigenart, nicht doch Schaden erleiden würde, möchte ich doch sehr befürchten, aber man wird diese Fächer zugunsten des Deutschen und der Naturwissenschaften vielleicht noch beschränken können. Bedauern würde ich im Interesse unsrer Jugend den völligen Wegfall der klassischen Fächer auf der höheren Schule und mich viel lieber der Hoffnung hingeben, daß noch manche Geschlechter des deutschen Volkes mit Schiller einstimmen können: „Und die Sonne Homers, siehe, sie leuchtet auch uns."

Hannover. Hieronymus Rave.

Das erste Jahr des Weltkrieges im Geschichtsunterricht der Tertia.

Die Lehraufgabe des Geschichtsunterrichts in Unter- und Ober-Tertia umfaßt die deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen. Sollte demnach der Tertianer mit der planmäßigen Besprechung des heutigen Krieges bis zur Sekunda oder gar Prima warten, bis das ungeheure Weltgeschehen Geschichte geworden und ihm dann filtriert darzubieten sei? Es ist klar, daß Zeitung, Briefe und Erzählungen allein dem Schüler auf dieser Stufe das Verständnis des Krieges nicht vermitteln können. Das alles ist ohne tieferen Zusammenhang und damit ohne dauernden Wert. Mancher wird vielleicht noch hinausziehen, viele mit Mutter oder Schwester schlimme Kriegswunden zu heilen haben, sie alle aber als Erben der Gegenwart die Träger einer glorreichschweren Zukunft sein. Nur ein hohes Maß von Kenntnissen und Erkenntnis kann zu solchen Aufgaben befähigen. Also war „überall in der Schule genügend Raum zu schaffen, um die großen Zeitereignisse für Erziehung und Unterricht zu verwerten". (Ministerialerlaß.)

Es war eine auch in den Nebenfächern sehr tüchtige Klasse von 40 Schülern — nur zwei konnten nicht nach Ober-Tertia versetzt werden —; viele vom Elternhaus her angeregt für gute Bücher und Bilder, Musik und namentlich für Technisches, was in Essen, der Waffenschmiede Deutschlands, leicht begreiflich ist, mehrere gewandte Zeichner.

Gleich bei den ersten Kriegsereignissen zeigte sich ein lebhafter Drang nach Mitteilung: ich habe ein Buch gelesen — ich kann einen Vortrag halten — darf ich Bilder mitbringen? . . .

Es wurde nun vereinbart: Wenn die Klasse auch weiterhin nicht bloß im Griechischen, in der Geschichte und Geographie, den Fächern des Unterzeichneten, sondern auch bei allen andern Lehrern die volle Pflicht tut, dann dürfen in allen Geschichts- und Geographiestunden 15 Minuten für kleine Kriegsvorträge verwendet werden; geht's besonders gut, auch mal im Griechischen. In Ober-Tertia kamen noch die deutschen Stunden hinzu. War nach 9 Uhr siegesfrei, so wurde natürlich die ganze erste Stunde erzählt, ebenso am letzten Tage vor und am ersten nach den Ferien.

Die „Vorträge" mußten schlicht-sachlich, klar gegliedert sein und vor der Klasse frei gehalten werden; knappes, gut gewähltes Zahlen- und Anschauungsmaterial, Vermeidung von Fremdwörtern, keine Herabsetzung der Feinde. Die Zeichnungen an der Wandtafel waren immer schon einige Zeit früher angefertigt, und gaben zu regen Besprechungen Anlaß.

Die Dauer der Vorträge schwankte zwischen 5—15 Minuten. Einige, wie z. B. über den Suez-Kanal, erstreckten sich über mehrere Stunden: einer erbat sich das Geschichtliche, der andere den Bau, der Dritte die Bedeutung für den Verkehr. Die Reihenfolge der Themata hing ab von den Zeitereignissen, dem geschichtlich-geographischen Pensum und der Privatlektüre der Schüler.

Oft schloß sich eine Besprechung an, bei der auch die Schüchternen ihre Erfahrungen eingliederten oder Heldentaten erzählten. Nun wagte sich auch der

Lehrer hervor, um einen kriegsgeschichtlichen Zusammenhang herzustellen, auf schon gelesene oder bald zu lesende Schriftsteller des Altertums und der Neuzeit hinzuweisen, das vielfach Kriegs-Technische ins Allgemein-Geistige zu wenden — wie viele Wissenschaften sind nicht beteiligt an einem Zeppelin, den 42 cm Mörsern! — wertvolle Ausschnitte aus Zeitungen und Zeitschriften in Umlauf zu setzen. Das wurde wieder die Quelle neuer Vorträge.

Die Befürchtung, daß in Ober-Tertia die Verba auf μι den Kriegseifer der Schüler kühlen würde, war grundlos. Jetzt kamen die schwierigeren volkswirtschaftlichen Fragen zu ihrem Recht. Auch hierfür sind die kürzlich erschienenen „Deutschen Lebensfragen" von Siebourg-Kuckhoff eine vorzügliche Unterlage. Und an der Hand von Lichtwarks „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken", die mit Hamburger Volksschülern angestellt worden sind, wurden die ersten Gehversuche ins Kriegs-Malerische unternommen. Die Vormeldungen sind zahlreich: Schlachtenbilder von Rethel, Kaulbach, Cornelius, Menzel, die Totentänze von Holbein, die apokalyptischen Reiter von Dürer, Cornelius, Böcklin u. a. Nachdem der Schüler sich wochenlang mit den Bildern aus der Sammlung von Knackfuß, Meistern der Kunst, Kunstwartbildern, der Kunst dem Volke usw. beschäftigt hat, trifft er eine Auswahl und zeigt vom Katheder unter kurzen Erläuterungen die Bilder den Mitschülern. Die ersten Versuche gelangen über Erwarten. Jedoch ist Vorsicht geboten. Verfrühen wäre gerade hier verderben.

Schließlich sei nicht verschwiegen, daß auch der poetische Niederschlag reichlich war; πόλεμος πατὴρ πάντων. Zu vielen Vorträgen war ein eigenes Gedicht des Schülers der Auftakt, — crustula blanda — demnach scheint der kastalische Quell doch nicht zu den intermittierenden Gewässern zu gehören. Zum Glück vertragen die meisten nicht die Druckerschwärze. Aber selbst das schwächste war von höherem Beobachtungswert, als mancher häusliche Aufsatz, das Produkt gemeinsamer Familienangst.

Die Themata: Einteilung des Heeres — „Infanterie" (Sprachliches) — Marschleistungen der Infanterie — der feldmarschmäßig ausgerüstete Soldat — russische Wege. Sprachliches über Kavallerie — unsre Reiter im Felde — Marschleistungen der Kavallerie. Artillerie (Sprachliches) — schwere Artillerie — Kanonen, Haubitzen und Mörser — wie entsteht ein Kanonenrohr? — der Rücklauf an den Geschützen — deutsche Gußstahlkanonen und englische Bronzekanonen — Munitionsverbrauch — die österreichische 30,5 cm Motorbatterie — Geschoßwirkungen. Ausbildung der Pioniere — was unsre Pioniere im Felde leisten. Von der deutschen Flotte — die deutsche Marine — die Seeschlacht — Arten des Seegefechts — wie ein Kriegsschiff gefechtsbereit gemacht wird — was kostet ein Kriegsschiff? — Kohlenverbrauch — Heilung der Wunden eines Kriegsschiffes — Panzerplatten — Torpedo und Torpedoboot — eine Fahrt auf dem Torpedoboot — das Unterseeboot — das Periskop (der Erfinder, Professor Pulfrich früher Gymnasiallehrer in Essen) — eine Fahrt auf dem Unterseeboot — Seeminen — die Befestigung Helgolands — Dardanellen-Befestigung — die italienische Flotte. Das deutsche Luftschiff — Zeppeline — Flugzeuge — Ballonabwehrkanonen — Erkundungsfahrten über Lüttich und Paris. Fladderminen und Minengranaten — das Maschinengewehr —

Geschosse und Geschoßwirkungen — leuchtende Kriegsgeschosse — der Scheinwerfer im Kriege — die Gewehre der europäischen Mächte. Die Verpflegung des Heeres — Etappen — das deutsche Feld-Sanitätswesen — im Notlazarett — Seuchenlazarett und Militärgenesungsheim — in einer Desinfektionsanstalt — das Rote Kreuz — Mannschaftsersatz im Kriege. Das deutsche Soldatenpferd — Kosakenpferde — die Kriegsernährung der Pferde — der Hund im Sanitätsdienst — die Militärbrieftaube — das Kameel im Kriege gegen Ägypten. Das deutsche Eisenbahnwesen — die Eisenbahntruppe im Kriege. Schützengräben — Sappen — der Stacheldraht — der Nahkampf in den Schützengräben — die deutschen Stellungen am Yserkanal. Drahtlose Telegraphie — der Fernsprechsoldat — die Feldpost — die Knallgasflamme — das Scherenfernrohr — wie mißt man Entfernungen? — Patrouillengänge und Patrouillenritte. Der Schlaf im Kriege — Sport und Krieg — Musik im Kriege — Kriegsmärsche — Volkslieder. Ein Gang durch die Schatzkammern der Deutschen Reichsbank — der Kreislauf des Geldes — Kriegsausgaben.

Geographisch-Geschichtliches: Masuren, Land und Leute — Über den Bau von Kanälen — der Kaiser-Wilhelmskanal — der Suezkanal — der Panamakanal — die Bagdadbahn. Entwicklung der Waffen — Belagerung und Erstürmung einer Stadt im Mittelalter — Festungen einst und jetzt — Landsknechte — Geschütze des 30 jährigen Krieges — große Brummer einst und jetzt — von der Feldschlange zum Steilfeuergeschütz — Kriegslisten einst und jetzt — Deserteure — Kriegsverluste früher und heute — Marschleistungen im Altertum und Mittelalter — die Leitung einer Schlacht einst und jetzt — im Anschluß an das leichtverständliche Büchlein von Karl Strecker: von Hannibal zu Hindenburg Berichte über die Kriegsführung Hannibals — Friedrichs des Großen — Napoleons — Moltkes — Hindenburgs. Geschichte der deutschen Flotte — Entwicklung des Unterseeboots. Sanitätswesen in früheren Zeiten — Geschichtliches über Verpflegung der Soldaten — Geschichte des Roten Kreuzes. Frühere Angriffe auf England — das englische Heer. —

Schon lange sind die ersten Fachmänner, wie Neubauer, Ziehen, Kerschensteiner, Niepmann u. a. bestrebt, eine Neugestaltung des geschichtlichen Unterrichts in Bezug auf Lehrbuch, Auswahl und Behandlung des Stoffes herbeizuführen. Das wird sicher jetzt in schnelleren Fluß kommen. Hierfür kann jede Einzelbeobachtung einen gewissen Wert haben und so auch vielleicht diese, wie die, wenn auch nur für kurze Zeit auf sich selbst gestellte Kollektiv-Intelligenz einer Klasse sich mit Kopf und Herz zu den jetzigen Kriegsereignissen stellt, mit denen noch die spätesten Enkel sich „die Winternächte kürzen" werden.

Essen. Julius Krause.

Pfadfinderarbeit und Krieg.

Wie ein großer Erzieher ist Allvater Krieg auch über uns gekommen, die wir an der Erziehung der Jugend arbeiten, und wie er das Antlitz der Erde erneuern wird, so muß er auch in der Pädagogik tiefgreifende Veränderungen zur Folge

haben. Eine große Prüfung hat der Krieg abgehalten, und unsere deutsche Jugend hat dabei recht gut abgeschnitten; sie hat sich passend eingefügt in das große, kunstvolle Räderwerk deutscher Organisation, um die uns das Ausland beneidet, soweit sie nicht als eiserne Wehr des Reiches Grenzen schirmt.

In dem gewaltigen Mosaikgemälde, das erst spätere Geschlechter von dem beispiellosen Ringen des deutschen Volkes entwerfen werden, darf auch die vielseitige Kriegshilfe unserer Jugend nicht vergessen werden. Um dem Chronisten seine Aufgabe zu erleichtern, sei hier der Mitarbeit einer unserer großen Jugendverbände kurz gedacht, der deutschen Pfadfinder.

Über Nacht kam der Krieg, im Verlauf von wenigen Tagen, ja von Stunden hieß es für das ganze deutsche Volk umlernen, die Friedensarbeit den Bedürfnissen des Krieges unterzuordnen. Tausend, ja Millionen Hände mußten sich regen, um zunächst die Mobilmachung der Millionenheere zu gutem Ende zu führen. An unseren Schulen wurden Ausschüsse für freiwillige Hilfe der Jugend geschaffen, die Teilnahme an der Erntearbeit wurde geregelt. Der deutsche Pfadfinderbund besaß derartige Organisationen seit mehreren Jahren, getreu ihrem Wahlspruch „Allzeit bereit!" standen seine Mitglieder in ganz Deutschland für die verschiedensten Zwecke der Kriegshilfe zur Verfügung. Jetzt, da fast ein Kriegsjahr beendet ist, läßt sich an der Hand der Berichte der einzelnen Gruppen ein übersichtliches Bild der vielseitigen Jugendarbeit, wie sie die Pfadfinder geleistet haben, gewinnen.

Wenn auch der Pfadfinderbund eine direkte militärische Vorbereitung durch genaue Befolgung des Exerzier-Reglements nicht für ratsam hielt, so sind doch in seinem Arbeitsplan die meisten der vom Kriegsministerium zur militärischen Vorbildung der Jugend kürzlich gegebenen Richtlinien enthalten. So war also auch auf diesem Gebiete gut vorgearbeitet, und die älteren Pfadfinder wurden öfter zu Unterführern bei den Jugendwehren verwendet, auch beim Brücken- und Bahnschutz herangezogen. Doch soll hier nur von der Tätigkeit die Rede sein, die eine Erfüllung des Pfadfindergebotes darstellt, gegen seine Mitmenschen stets hilfsbereit zu sein. Es war eine Freude zu sehen, wie besonders in großen Garnisonstädten sich die grauen Gesellen zu Arbeiten aller Art drängten, um doch auch ihrerseits beizutragen zum Wohle des Vaterlandes. Es wurden ständige Pfadfinderwachen geschaffen (Breslau, Koblenz, Karlsruhe u. a.). Von dort brachten Radfahrer als Ordonnanzen die Aufträge und Meldungen der Kommandantur an alle Militär- und Zivilbehörden. Dadurch wurden eine Menge Leute gespart, die bei dem steten Wechsel der Truppen und ihrer Ortsunkenntnis weniger geeignet waren als die Pfadfinder. Von der Schloßwache in Breslau wurden z. B. über 2000 Aufträge erledigt, ohne daß eine Klage einlief. In Karlsruhe weisen die Wachbücher bis Mitte Oktober bereits 12 627 Eintragungen auf. 8760 Briefe wurden in Karlsruhe und der Umgebung befördert. In Bonn wurden oft an einem Tage mehr als 300 Aufträge erledigt. Ständige Pfadfinderposten und Ordonnanzen wurden auch den Kommandanturen der Bahnhöfe, der Fortifikation, den Artilleriedepots zugewiesen. An den Stadtgrenzen waren oft Pfadfinder aufgestellt, um die in die Quartiere rückenden Truppen zu führen, Offiziere, die nicht stadtkundig waren, erhielten Pfadfinder als Führer.

Auf den Regimentskammern halfen die Jungen beim Sortieren und bei der Ausgabe an ausrückende Truppen, auf den Bahnhöfen sortierten sie das zu Haufen aufgestapelte Gepäck und halfen bei der Post aus. In Breslau waren 25 Mann beim Bau von Feldlazaretten tätig, wozu sie ja auch aus ihrer Pfadfindertätigkeit Kenntnisse mitbrachten. Überhaupt war die Arbeit im Dienste des Roten Kreuzes für den Pfadfinder nur eine altgewohnte, liebe Pflicht. Stets seinem Mitmenschen sich hilfsbereit zu beweisen, ist ein Hauptgesetz des Ritterspiegels der Pfadfinder. Durch die vielfach durch Ärzte in den einzelnen Korps abgehaltenen Samariterkurse, waren viele Pfadfinder für die Hilfeleistung bei der Bergung der Verwundeten gut geeignet. So vielseitig die Liebesarbeit des Roten Kreuzes, so mannigfaltig war auch die Pfadfinderhilfe. Hier fuhren flinke Jungen im Herbst über Land, um ganze Karren Obst zum Einkochen für die Lazarette einzusammeln, dort spendeten sie Liebesgaben auf den Bahnhöfen. Den Verwundeten in den Krankenhäusern suchten sie mancherlei Abwechslung zu verschaffen: da spielt eine Pfadfindermusik öfter in den Lazaretten, dort sammeln die Jungen Lesestoff. Auch bei den viel veranstalteten Vorführungen zugunsten des Kriegsliebesdienstes stellten die Pfadfinder sich in den Dienst der guten Sache; so hat eine Pfadfinderkapelle bei einem Konzert für die Kriegsblinden die schöne Summe von 4500 Mark eingebracht. Daß die Pfadfinder bei den verschiedenen Sammlungen, wie Reichswollwoche, der Metall- und Gummisammlung ihren Mann stellten, ist selbstverständlich.

Besonders erfreulich war es für die Führer zu sehen, mit welcher Freude und Bereitwilligkeit die meisten Jungen die Aufgaben erledigten, die nicht immer zu den angenehmsten gehörten: Teppichklopfen, Geschirrspülen, stundenlanges Wachen vor verschlossenen Türen u. dgl. Schreiber dieser Zeilen hatte Gelegenheit zu beobachten, wie bei der Reichswollwoche die Söhne aus den besten Kreisen unverdrossen in den Arbeiterhäusern einer Industriestadt treppauf treppab kletterten und die oft in wenig schönem Zustande befindlichen Lumpen zusammenschleppten, sodaß sie zu zehn Mann an drei Nachmittagen drei Möbelwagen voll Lumpen einbringen konnten. Neben manchem Undank durften die Pfadfinder aber auch Anerkennung ernten. So hat z. B. die Stadt Chemnitz jedem hilfsbereiten Pfadfinder ein Kaiserbild als Urkunde mit eigenhändiger Unterschrift des Oberbürgermeisters aushändigen lassen.

Den Glanzpunkt ihrer Tätigkeit bildete für die Pfadfinder zweifellos ihre Hilfe bei der Deutschen Kommandantur in Brüssel, wohin der Reichsfeldmeister, Major Bayer, der zeitweilig dort Kommandant war, seine Pfadfinder entboten hatte. Ihre Verwendung war dort sehr vielseitig und für den einzelnen Jungen sicherlich interessant. Einige beherrschen vollständig die französische, flämische und englische Sprache und dienten als Dolmetscher; andere als Boten, Telephonisten, Stenographen, Maschinenschreiber, Buchbinder, Zeichner, zum Entwickeln von beschlagnahmten photographischen Platten usw. Die Abteilung ist militärisch organisiert, in dem ehemaligen Ministerium des Innern kasernenmäßig untergebracht, und so erhält jeder einen Vorgeschmack des späteren Soldatendienstes. Mit welchem Stolze muß es einen deutschen Jungen erfüllen, in Feindesland mitarbeiten zu helfen an Deutschlands Kampf und Sieg!

Bei der vielseitigen Hilfstätigkeit der Pfadfinder fehlt es auch nicht an humoristischen Zügen. So wurden einmal zwei Pfadfinder, die auf dem Wege zur Erntehilfe bei einem Bauern des Münsterlandes waren, als Spione verhaftet, da den biederen Landleuten die Uniform unbekannt war, und als Kriegsgefangene ins Dorf geführt. Wohl die eigenartigste Kriegshilfe haben die Pfadfinder in Münster i. W. geleistet, sie stellten sich auf Wunsch eines Majors bei der Ausbildung von Kriegs- und Sanitätshunden als „Verwundete" zur Verfügung.

Vor dem Kriege schrieb Josef August Lux in einer warmen Würdigung der Pfadfinderarbeit: „Diese Jungen haben das Zeug, einmal die Welt neu zu erbauen, schöner und besser, als wir sie erlebt haben." Unterdessen ist als mächtigerer Welterneuerer der Krieg gekommen, aber die Pfadfinder haben gezeigt, daß sie willens sind, an seiner Welterneuerung mitzuwirken. Den Dank lehnen sie stolz und bescheiden ab mit den Worten: „Es ist meine Pflicht, ich bin ein Pfadfinder," sie hoffen nur, daß auch in den Kreisen, die bislang ihr Tun nur mit Achselzucken oder gar Abneigung betrachtet haben, ihrer gutgemeinten Arbeit mehr Verständnis entgegengebracht werde, denn: „*Pro patria est, dum ludere videmur*". Es gilt das Vaterland, auch im Spiel.

Hörde. Karl d'Ester.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Winter-Semester 1914/15 studierten an den preußischen Universitäten 2906 Frauen; im Winter-Semester 1913/14 waren es 3007. Auf die Fakultäten verteilen sie sich folgendermaßen:

	1914/15	1913/14
Theologische Fakultät	16	26
Juristische „	34	34
Medizinische „	492	417
Philosophische „	2364	2530

Von den 2906 im Winter-Semester 1914/15 studierenden Frauen waren immatrikuliert 2569; die übrigen 337 waren als Gastzuhörerinnen zugelassen.

Die 2569 Immatrikulierten verteilen sich wie folgt:

Theologische Fakultät	8
Juristische „	33
Medizinische „	490
Philosophische „	2038

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Programmabhandlungen.

Über Lehrpläne und Schulreform. Verschiedenes XIII.

1. **Ausführlicher Lehrplan des Königlichen Pädagogiums zu Putbus,** aufgestellt vom Lehrerkollegium. Progr.-No. 215. 4°. 54 S.

2. **Unterrichtsziele und Unterrichtswege an der städtischen Oberrealschule zu Hamm (Westf.).** Von dem Direktor Dr. Blencke und den Oberlehrern Grünholz und Dr. Pochen. Progr.-No. 544. 4°. 49 S.

3. **Das städtische Realgymnasium mit Realschule zu Altona a. Elbe. Mitteilungen über Einrichtung und Ordnung, Lehrplan und Veröffentlichungen.** Herausgegeben vom Direktor O. Gohdes. Progr.-No. 409. 8°. 51 S.

Die Putbuser Lehrpläne bieten im Anschluß an die eingeführten Lehrbücher eine Verteilung des Lehrstoffes der einzelnen Klassen auf die vier Vierteljahre des Schuljahrs, ohne jedoch diese Einteilung der Lehraufgaben zum bindenden Gesetz zu machen. Angeschlossen sind den einzelnen Lehrfächern methodische Bemerkungen, dem Lehrplan des Lateinischen folgt ein Verzeichnis der synonymen Ausdrücke, die in den einzelnen Klassen zu lernen sind, dem der Geschichte ein Kanon der einzuprägenden Geschichtszahlen. Auch der Kanon der Lektüre ist genau festgelegt. Ein Anhang „Ordnung der schriftlichen Arbeiten" bildet den Schluß. Neues oder Eigenartiges enthalten die Lehrpläne nicht, wohl aber eine Reihe von Einzelbestimmungen, oft nur Äußerlichkeiten betreffend, die als selbstverständlich oder unwesentlich oder auch geradezu kleinlich besser fortgelassen wären.

Blencke geht aus von der außerordentlichen Bedeutung der Anschauung für die Bildung der Begriffe. Diese gliedert er in 1. den eigentlichen Sachunterricht, der die Bildung neuer anschaulicher Begriffe sowie die Stärkung vorhandener, sodann aber die Untersuchung bestehender Allgemeinbegriffe zur Aufgabe hat, und 2. die Bildung wissenschaftlicher Begriffe, wobei zwischen den eigentlich wissenschaftlichen Merkmalen und dem im Begriff noch enthaltenen Rest anschaulicher Vorstellungen zu unterscheiden ist. Er führt weiter aus, wie an seiner Oberrealschule planmäßig auf die Bildung klarer Begriffe hingearbeitet wird. Es geschieht das zunächst durch einen fakultativen Sachunterricht in den unteren und mittleren Klassen, den Handfertigkeitsunterricht und den Gartenbau. Der Entwicklung der wissenschaftlichen Begriffe dient sodann der naturwissenschaftliche Unterricht der oberen Klassen, für den die Forderung erhoben wird, daß er mit einem die Selbsttätigkeit der Schüler fördernden Anschauungsunterricht eng verbunden sei. Zu dem Zwecke werden

die praktischen Übungen nicht wie sonst üblich an den Unterricht angeknüpft, sondern in ihn systematisch eingefügt. Wie das im einzelnen geschieht, zeigen die Darlegungen von Grünholz über den Physik- und Kochen über den Chemieunterricht, die auch über die äußern Unterrichtseinrichtungen ausführlich berichten. Als Ergänzung fügt Blencke eine Umarbeitung von Reinhardts trefflichem Buche über die schriftlichen Arbeiten hinzu, von dem er mit Recht annimmt, daß dessen Grundsätze sich mit seinen, auf eine Vermehrung und Vertiefung der anschaulichen Vorstellungen gerichteten Bestrebungen vielfach begegnen, und zeigt, wie die Anregungen Reinhardts für die einzelnen Fächer zu verwerten sind.

Die Altonaer Veröffentlichung verdankt praktischen Rücksichten ihren Ursprung. Sie berichtet im ersten Teil über Einrichtung und Ordnung der Anstalt, gibt im zweiten Teil den Lehrplan der einzelnen Unterrichtsfächer mit Ausnahme des Turnens, der später veröffentlicht werden soll und zeigen, wie Spiele, Märsche, Wandern, Schwimmen und Rudern dem Turnbetriebe und dem ganzen Schulleben eingegliedert werden, und führt im dritten Teil die Veröffentlichungen der Anstalt seit Ostern 1872 auf. Der Lehrplan der Anstalt, Realgymnasium mit Realschule nach Altonaer System, weist gegenüber dem alten Altonaer Plan eine Anzahl nicht unwesentlicher Veränderungen auf.

4. **K. Mollenhauer,** Rehbergs Ansichten über Erziehung und Unterricht. Herzogl. Gymnasium zu Blankenburg a. H. Progr.-No. 993. 4°. 24 S.

Die vorliegende Arbeit ist die dritte, durch die Mollenhauer das Andenken August Wilhelm Rehbergs der Vergessenheit zu entreißen sucht. Galten seine beiden Blankenburger Programme von 1904 und 1905 mehr dem Staatsmanne Rehberg, so will er hier für den hervorragenden Schriftsteller, in dem er einen der geistreichsten und bedeutendsten Autoren der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erblickt, Interesse erwecken, indem er seine Schriften über Erziehung und Unterricht ausführlicher behandelt. Es sind zwei Schriften, deren Inhalt Mollenhauer in möglichster Anlehnung an den Text wiedergibt, die 1792 erschienene „Prüfung der Erziehungskunst", in der Rehberg sich mit Rousseau auseinandersetzt, und der 1788 und 1789 in der Berliner Monatsschrift veröffentlichte Aufsatz: „Sollen die alten Sprachen dem allgemeinen Unterricht der Jugend in den höheren Ständen zum Grunde gelegt oder den eigentlichen Gelehrten allein überlassen werden?" in dem er mit Begeisterung und Wärme für das Studium der alten Sprachen eintritt. Die vorzügliche Wiedergabe zeigt, daß viele von Rehbergs Ansichten über Erziehung und Unterricht sowie über den Bildungswert der alten Sprachen auch heute noch ihre volle Geltung haben und „ihre Frische und überzeugende Kraft bis zur Stunde bewahrt" haben. Sicherlich besitzen die besprochenen Schriften einen ungleich größeren Wert als so manche der vielen, allzu vielen Schriften über pädagogische Fragen, mit denen der heutige Büchermarkt überschwemmt ist.

5. **Friedländer, E.,** Zur Geschichte der Gabelungsfrage. Oberrealschule in Eppendorf zu Hamburg. Progr.-No. 1055. 8°. 41 S.

6. **Engelbert,** Die Selbstverwaltung der Schüler. Er-

strebtes und Erreichtes. Werner Siemens-Realgymnasium zu Berlin-Schöneberg. Progr.-No. 134. 8°. 24 S.

Daß der Gedanke einer freieren Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe nicht erst neueren Datums ist, weist Friedlaender in seiner Arbeit nach. Er berichtet über einen in der Literatur bisher übersehenen Versuch des Realgymnasiums des Johanneums zu Hamburg, wo von 1877—1896 von Obersekunda an eine Gabelung in eine sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung bestand. Friedländer schildert die Erfahrungen, die man damals mit dem Versuch machte, sowie die Aufnahme, die er bei den Fachgenossen fand, und zeigt, daß der damalige Hamburger Standpunkt in mancher Hinsicht der gleiche war wie der der heutigen Vorkämpfer der Gabelung. Die kleine Arbeit füllt eine Lücke in der Literatur über die Geschichte der Bewegungsfreiheit in glücklicher Weise aus.

Ausgehend von der Selbstverwaltung der Schüler in englischen und amerikanischen Schulen untersucht Engelbert die Frage, inwieweit sich der Gedanke der Selbstverwaltung auch in unserm anders gearteten Schulwesen verwirklichen läßt. Er schildert sodann den Ausbau der Selbstverwaltung am Werner Siemens-Realgymnasium zu Schöneberg und die vorwiegend günstigen Erfahrungen, die mit der Einrichtung dort gemacht sind, weist aber auch anschaulich nach, daß „eine dauernde erzieherische und belehrende Tätigkeit des Lehrers Bedingung" ist, wenn ein Versuch zu wirklichen Erfolgen führen soll.

7. **J. Wust,** Schülerbibliotheken. Erfahrungen und Gedanken. Gymnasium zu Sangershausen. Progr.-No. 360. 8°. 36 S.

8. **Schülerbücherei des Stettiner Stadtgymnasiums.** Progr.-No. 221. 4°. 16 S.

Für die wichtige Frage der Schülerbibliotheken will Wusts Schrift Interesse erwecken. Er gibt beherzigenswerte Winke über ihre Einrichtung, Katalogisierung, Benutzung und Verwaltung und fordert mit Recht, daß an ihrer Vervollkommnung alle Lehrer mitarbeiten sollen. Für die Auswahl der Bücher will er auch die Mitbeteiligung der Schüler nicht ausgeschlossen wissen. Durchaus zu billigen ist der Grundsatz, daß die Schule eine gewaltsame Beeinflussung ihrer Schüler bei der Benutzung der Schülerbibliothek vermeiden soll und ihre Leitung und Überwachung auf die Auswahl der anzuschaffenden Bücher beschränken soll. Die Jugend lehnt es ab, „die Lektüre wie Schularbeiten hinnehmen" zu müssen. Den Wünschen des Verfassers nach einem sachlich geordneten Verzeichnis der Schülerbibliothek sehe ich in den meisten der bisher veröffentlichten Kataloge bereits verwirklicht, so in dem der Schülerbücherei des Stettiner Stadtgymnasiums, der im ersten Teil, aufgestellt von Prof. Dr. Iltz, die für Prima und Sekunda, im zweiten (von Oberlehrer Dr. Schreinecke) die für Tertia, Quarta und Quinta bestimmten Bücher aufzählt.

9. **Friederichs, K. W.,** Nationalbewegung und höhere Schule, unter besonderer Berücksichtigung der höheren Schule. Gymnasium (Große Stadtschule) zu Rostock. Progr.-No. 942. 4°. 28 S.

10. **K. Roller,** Schulkind und Elternhaus. Großherzogl. Ludwigs-Oberrealschule zu Darmstadt. Progr.-No. 926. 8°. 98 S.

11. **Egbring,** Haus und Schule. Ein Wort an die Eltern

unserer Schüler. Realgymnasium mit Realschule zu Altenessen. Progr.-No. 675. 8°. 19 S.

12. **Schule, Elternhaus und Tanzstunde.** Von Direktor Prof. Dr. Mackel. Andreasrealgymnasium mit Realschule zu Hildesheim. Progr.-No. 456. 4°. 6 S.

Friederichs' Arbeit über die deutsche Nationalbewegung und ihre Förderungen an die Schule verdient, obwohl manche seiner Ausführungen durch die gewaltigen Ereignisse unserer Tage bereits überholt sind, allgemeinste Beachtung. Er hat den Krieg gegen drei Fronten, der über uns hereingebrochen ist, vorhergesehen und auch an seinem Teile nach einem Wege gesucht, auf dem unser Vaterland den schweren Gefahren, die es bedrohen, begegenen kann. Ausgehend von der Steigerung des nationalen Empfindens im Jubiläumsjahr 1913 unterzieht der Verfasser die Erziehungsgebiete, auf die die Nationalbewegung der letzten Jahre einen bestimmenden Einfluß auszuüben begonnen hatte, einer näheren Betrachtung und prüft die Wege, auf denen unserer deutschen Jugend „durch eine umfassende staatsbürgerliche Erziehung nationale Werte für ihr ganzes Leben" übermittelt werden können. Nach einem Rückblick über die geschichtliche Entwickung der Gesamtfrage bis zu ihrem heutigen Stande untersucht er Begriff, Umfang und Methode der staatsbürgerlichen Erziehung für Volks-, Mittel-, Fortbildungs- und höhere Schulen, um sodann darzulegen, welchen Wert die einzelnen Fächer für die Übermittelung des Lehrstoffs auf den höheren Schulen haben. In einem zweiten Teile, über staatsbürgerliche Erziehung im weitern Sinne, behandelt er die Stellung der Schule zu der körperlichen Ausbildung der Schüler und der modernen Jugendbewegung. Seine Förderung, daß die sportlichen Übungen den praktischen Zweck der militärischen Ausbildung und damit der Wehrhaftmachung für das Vaterland verfolgen sollen, daß also die ganze Jugendbewegung der Idee der Vaterlandsverteidigung dienstbar zu machen sei, ist unter dem Drucke unserer Tage schneller, als der Verfasser es sich wohl hat träumen lassen, durch die amtlich verfügte und unter militärischer Aufsicht stehende militärische Vorbereitung der Jugend bereits erfüllt. Friederichs hat die Forderungen der Zeit an unsere Schule mit klarem Blick erfaßt und mit scharfem Urteil darzustellen gewußt; was aber die Lektüre seiner Schrift so besonders anziehend macht, ist die hohe Begeisterung und die innige Liebe für sein Vaterland, von der alle Ausführungen des Verfassers getragen sind.

Dem wichtigen, viel besprochenen Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule sind die Arbeiten von Roller und Egbring sowie die kurze Hildesheimer Veröffentlichung gewidmet. Für die Eltern bestimmt bringen sie nichts, was nicht schon oft gesagt und betont wäre, auf der andern Seite aber nicht oft genug gesagt und eingeschärft werden kann. Am ausführlichsten ist die Arbeit von Roller, die auch die einschlägige Literatur eingehend berücksichtigt und sorgfältig wertet. In fünf Kapiteln werden behandelt Charakter- und Geschmacksbildung, die hygienische Seite der Erziehung, die Strafe, Nebenbeschäftigungen und Zerstreuungen und endlich der Selbstmord im jugendlichen Alter (gegen die ungerechte Bezeichnung „Schülerselbstmord" wird energisch Front gemacht); den Schluß bildet ein kurzes Kapitel über auswärtige Schüler und Elternabende. Eine Menge von Einzelfragen werden eingehend und verständig besprochen; ich

erwähne, um den reichen Inhalt der Schrift nur anzudeuten, aus der großen Fülle die Ausführungen über Wahrheitsliebe und Vertrauen, Pflichttreue und Gehorsam, Willensbildung, Jugendlektüre, Kinematograph, schulpflichtiges Alter, Hausaufgaben, Privatunterricht, Kleidung und Ernährung des Schulkindes (Alkohol- und Tabakfrage), Taschengeld, Tanzstunde, Schülervereinigungen u. a. m. Schon diese Aufzählung zeigt, daß der Verfasser nicht nur den Schüler der höheren Lehranstalten, sondern das Schulkind überhaupt und die gesamte Erziehung berücksichtigen wollte. Er zeigt sich überall als der erfahrene Pädagoge, der sich von jeder Übertreibung fernhält und auch in der Kritik durchaus Maß zu halten versteht. Ich sähe daher seine Arbeit, obwohl sie von vornherein darauf verzichtet, Neues zu bringen, gern nicht nur von Eltern, sondern auch besonders von jüngeren Amtsgenossen berücksichtigt und glaube, daß sie auch in pädagogischen Seminaren Nutzen stiften kann.

Egbring will mit seinem Wort an die Eltern seiner Schüler das häßliche Mißtrauen beseitigen, das leider so oft der Schule entgegengebracht wird und ihre Erziehungsarbeit stört, und empfiehlt mit Recht als einziges Mittel zur Verständigung die offene ehrliche Aussprache bei beiderseitigem gutem Willen. Ich bin überzeugt, daß solche dem Schulbericht beigegebenen, in bündiger Form abgefaßten Ausführungen zur Verständigung der beiden großen Erziehungsmächte manches beitragen können. Wer den groben Unfug, zu dem eine an sich harmlose Einrichtung sich vielfach, besonders in Mittelstädten, ausgebildet hat, aus eigener Erfahrung kennen gelernt hat, wird die Worte des Hildesheimer Direktors Mackel über die Tanzstunde und ihre Auswüchse gern unterschreiben. Ob sie viel nützen, ist freilich fraglich: wo der Unsinn siegt, machen Worte wenig Eindruck. Vielleicht schafft der Krieg, der ja so manchen Tand hinweggefegt hat, auch in dieser Beziehung Wandel.

13 **Hackmann, Fr.,** Eine Schülerferienreise nach den Schlachtfeldern Elsaß-Lothringens aus dem Kriege 1870/71. Lateinische Hauptschule in den Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. Progr.-No 345. 8°. 40 S.

Hackmanns Bericht über eine zwölftägige Herbstferienreise, die er mit einem Amtsgenossen und zehn Primanern nach den Schlachtfeldern Elsaß-Lothringens unternommen hat, verfolgt den Zweck zu ähnlichen Reisen anzuregen, in denen der Verfasser mit Recht ein Erziehungs- und Unterrichtsmittel von allerhöchstem Werte erblickt. Er zeigt, wie sich der Ausführung auch längerer Reisen keine allzugroßen Schwierigkeiten entgegenstellen, wofern sie richtig vorbereitet und geleitet werden, auch die Kosten nicht unerschwinglich sind. Seine Beschreibung der eigentlichen Reise, auf der u. a. auch die Saalburg und Frankfurt, Straßburg und die Hohkönigsburg, Trier und Koblenz besucht wurden, besonders aber seine Schilderung der Schlachtfelder mit ihren Denkmälern und Gräbern ist höchst anschaulich und lehrreich.

14. **Hoßfeld, Max,** Amerikanisches Schulleben. Königl. Luisen-Gymnasium zu Berlin. Progr.-No. 76. 8°. 49 S.

Den Ausführungen Hoßfelds liegen Beobachtungen nur aus dem Osten

der Vereinigten Staaten, zumeist aus der Umgebung von New-York, zugrunde. Nach einleitenden Bemerkungen allgemeiner Art über den Charakter der Amerikaner gibt der Verfasser eine Übersicht über das gesamte Unterrichtswesen, um sodann die *preparatory schools*, die für das College vorbereiten, eingehend zu schildern. Von den äußeren und inneren Einrichtungen solcher Vorbereitungsschulen, die wie das College meist Internate sind, dem Leben und Treiben in ihnen, dem Unterrichts- wie dem Spiel- und Sportbetriebe entwirft er ein fesselndes Bild. Daß Licht- und Schattenseiten sorgsam gegen einander abgewogen und nicht, wie es in ähnlichen Schriften oft genug geschieht, alle Einrichtungen blindlings zur Nachahmung empfohlen werden, ist ein besonderer Vorzug der Abhandlung.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Heyse, Joh. Christ. Aug., Deutsche Grammitik oder Lehrbuch der deutschen Sprache. 28. Auflage der Schulgrammatik Heyses. Auf Grund der Bearbeitung Otto Lyons herausgegeben von Dr. W. Scheel. Hannover und Leipzig 1914. Hahnsche Buchhandlung. 614 S. geb. 6, M.

Heyse, J. C. A., Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen sowie zum Selbstunterricht. 28. verbesserte Auflage von Dr. Rudolf Wessely. Hannover und Leipzig 1914. Hahnsche Buchhandlung. 151 S. geb. 1,80 M.

Die erste Auflage von J. Ch. A. Heyses Deutscher Grammatik ist im Jahre 1816 erschienen. Das Werk hat also bei seinen nahezu 100 Jahren eine starke Lebenskraft erwiesen und hat, da es jetzt in der 28. Auflage vorliegt, durchschnittlich in jedem vierten Jahre eine neue Auflage erlebt. Herausgeber und Bearbeiter der Schulgrammatik und des 1822 erschienenen Leitfadens war später, bis zum Jahre 1855, der Sohn des Verfassers, Karl Heyse. Seit 1885 hat Otto Lyon die beiden Bücher nach und nach den wissenschaftlichen Forderungen der Neuzeit angepaßt und ihre Brauchbarkeit mit Erfolg gesichert. Der neue Herausgeber Dr. W. Scheel, von dem auch das von Lyon verfaßte Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen für preußische höhere Schulen bearbeitet ist, hat als Kenner der deutschen Sprache und als Förderer des deutschen Unterrichts einen guten Namen. Dasselbe gilt von Dr. Rud. Wessely, der ernstlich bemüht gewesen ist, dem Leitfaden seinen anerkannten Wert auch weiterhin zu sichern. An dem System der Einteilung zu rütteln hat Scheel abgelehnt, und Wessely ist ihm darin gefolgt, mit gutem Grunde, wenn das ursprüngliche Werk in seinem Wesen erhalten bleiben sollte. In Einzelheiten ist aber auch jetzt noch nach dem, was bereits geschehen ist, manches der Verbesserung bedürftig. Otto Lyon hat im Vorwort der 25. Auflage es als verfrüht bezeichnet, den Vorschlägen Franz Kerns die Schulgrammatik zu öffnen. Die von Kern aufgestellte Unterscheidung von Subjekt und Subjektwort hat meines Wissens niemand sich zu eigen gemacht. Aber was er von der prädikativen Bedeutung des Verbums sein sagt, hätte nicht unbeachtet bleiben sollen, und daß die Kopula aus der Grammatik ruhig verschwinden kann, lehrt die Erfahrung. Auch hätte Kern längst mit seinem Kampfe gegen den „verkürzten Nebensatz" durchdringen sollen, der sich noch

immer eines ganz unberechtigten Daseins erfreut. Ich freue mich, mich hierin in Übereinstimmung mit Paul Hellwig zu finden, der in seiner Technik des deutschen Unterrichts S. 81 f. mit Nachdruck dafür eintritt, daß das Prädikativum nur als Satzbestimmung und das Verbum als das eigentliche Prädikat anzusehen sei, und S. 202 daran festhält, daß Infinitiv und Partizip als Teile oder Bestimmungen des Satzes, nicht aber als Sätze aufzufassen sind. Auch kann wohl niemand, der sich mit Sütterlins „Deutscher Sprache der Gegenwart" bekannt gemacht hat und den wachsenden Einfluß seiner grundlegenden Ansichten verfolgen kann, noch daran zweifeln, daß man auf die Dauer füglich doch nicht „aus praktischen Gründen" an der neuen Gestaltung der Satzlehre achtlos vorübergehen darf. Indes ist auch in der vorliegenden Gestaltung die deutsche Schulgrammatik ein vortreffliches Werk und namentlich Studierenden und Lehrern, jenen für ihre Ausbildung, diesen für ihren Unterricht und als Nachschlagewerk dienlich. Den Leitfaden haben Bücher, die mehr auf die Unterrichtsbedürfnisse der unteren und mittleren Klassen berechnet sind, aus den höheren Schulen, wenigstens Preußens, verdrängt. Schülern der oberen Klassen kann er empfohlen werden. Wünschenswert bleibt für die Erhöhung der Brauchbarkeit beider Bücher, daß am Schlusse ein Wort- und Sachverzeichnis beigefügt werde. — Von Druckfehlern, die mir in der Schulgrammatik aufgestoßen sind, sei erwähnt S. 592 Z. 7 v. o.: „O ich wär", seinen Saum ergreifend, im gefolgt".

Bruckner, Wilh., Abriß der deutschen Sprachlehre für höhere schweizerische Schulen. 3. Aufl. Basel 1914. Benno Schwabe & Co. 132 S. geb. 1,50 M.

Das Buch ist für schweizerische Schulen bestimmt, auf die es sich imgrunde nur durch die Berücksichtigung der Mundart beschränkt hat, während es bei seiner klaren Darstellung und übersichtlichen Anordnung auch von deutschen Lehrern beachtet zu werden verdient, zumal von Lehrern der Länder schwäbischer Mundart, da es sich meistens um Eigentümlichkeiten handelt, die mehr oder weniger auch den Schwaben geläufig sind.

Sütterlin, L., und **Martin, K.,** Grundriß der deutschen Sprachlehre für die unteren Klassen höherer Schulen. 5. verbesserte Auflage. Leipzig 1914. R. Voigtländers Verlag. 81 S. kart. 7 M.

Die erste Auflage dieses trefflichen Buches ist im 8. Jahrgang der Monatschrift S. 452 besprochen. Die Verfasser haben ihrer Arbeit allerlei Verbesserungen angedeihen lassen. Vielleicht bringen sie folgende Erwägungen dahin, eine weitere Verbesserung ins Auge zu fassen. Die Grammatiker teilten die Sätze in 1. Behauptungssätze, 2 Wunsch- und Befehlsätze, 3. Fragesätze früher nach der „Modalität", d. h., wie Heyse sagt, nach dem Verhältnisse, in dem das Ausgesagte zu der geistigen Tätigkeit des Redenden steht. Der Begriff Modalität war der Logik entnommen; die Form, in welcher er auf die Grammatik übertragen wurde, hat etwas Gesuchtes und Gezwungenes, und die von Heyse beigefügte Erklärung ist so unbestimmt, daß die Modalität als ein für die Einteilung der Sätze maßgebender Gesichtspunkt nicht angenommen werden kann. Wie werden nun von Sütterlin und Martin die drei Arten von Sätzen gefunden? Nach den auf S. 36 gebotenen

Angaben bestimmen sie die Bedeutung eines Satzes, indem sie nach der Grundabsicht (dem Zweck) des Sprechers fragen. Nach der Grundabsicht des Sprechers, also nach ihrer Bedeutung (Grundstimmung) gibt es drei Arten von Sätzen, Behauptungssätze, Aufforderungssätze, Fragesätze. Ich glaube nicht, daß ein Primaner auf die Frage, wie die Sätze nach ihrer Bedeutung oder nach ihrer Grundstimmung des Sprechers oder auch Grundabsicht einzuteilen seien, die Antwort zu geben imstande ist, die Sütterlin und Martin verlangen, es sei denn, daß er die Antwort auswendig gelernt hat; ebenso zweifle ich daran, daß ein Primaner auf die Frage, nach welchem Gesichtspunkt die Sätze in 1. Behauptungssätze, 2. Befehl- und Wunschsätze, 3. Fragesätze eingeteilt werden, die von Sütterlin und Martin gewünschte Antwort finden werde, wenn sie ihm nicht durch den Unterricht bekannt geworden ist. Und darum, meine ich, sollte man Schüler der unteren Klasse nicht mit derartigen Srhwierigkeiten plagen, sondern sie einfach mit Hilfe geeigneter Beispiele finden lassen, daß ein Satz entweder 1. eine Behauptung oder 2. einen Wunsch oder Befehl, oder endlich 3. eine Frage enthält, und daß man danach Behauptungssätze, Wunsch- oder Befehlsätze und Fragesätze unterscheidet.

Otto Lyons Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Mit Übungsaufgaben. Erster Teil: Sexta bis Tertia. Zwölfte, völlig neu bearbeitete Auflage. Herausgegeben von Prof. Dr. Curt Müller und Dr. Alfred Rödel. Mit einer Sprachenkarte. Leipzig und Berlin 1914. B. G. Teubner. XI u. 336 S. geb. 2,80 M.

Das Handbuch der deutschen Sprache von Lyon hat schon wiederholt in der Monatschrift die seiner Bedeutung für den deutschen Unterricht entsprechende Würdigung gefunden, die achte Auflage im Jahre 1903, die neunte im Jahre 1905. Jetzt liegt die von Müller und Rödel besorgte zwölfte Auflage vor. Ohne daß das Werk des Verfassers, den die Herausgeber mit Recht dankbar als einen Führer des deutschen Sprachunterrichts bezeichnen, in seiner Grundlage zerstört wurde, haben die Herausgeber viele wesentliche Änderungen vorgenommen, die fast durchweg als dem Unterricht förderliche Verbesserungen bezeichnet werden müssen. Ich rechne dazu u. a. die Abschnitte über Lehn- und Fremdwörter, sowie über den Bedeutungswandel, auch die stilistischen Bemerkungen S. 241 ff. Dagegen ist nicht recht ersichtlich, warum die Abschnitte über Anschauung und Vorstellung, über Begriff, Urteil und Schluß sowie die S. 330 ff. gebotenen Darlegungen über den Stil, über die Aufgaben sprachlicher Darstellung, die Gliederung des Stoffes und den sprachlichen Ausdruck nicht dem zweiten Bande vorbehalten sind, der doch außer der Geschichte der deutschen Sprache und Literatur und außer der Poetik auch die Stilistik enthalten soll. Die Abschnitte sind zwar durch die Überschrift abweichend von der Angabe des Titelblattes für „Tertia und Oberklassen“ bestimmt, gehen aber über den Standpunkt eines Tertianers jedenfalls hinaus.

Coblenz. J. Buschmann.

Deutsche Lesebücher. XI.

Evers-Walz, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Leipzig-Berlin 1914. B. G. Teubner. gr. 8°. Achter Teil. Prima. 1. Abteilung. X u. 318 S. geb. 2,60 M. — Kriegsanhänge zu den Lesebüchern des Verlages B. G. Teubner in fünf Heften: je ein Heft zu den beiden Teilen des Vorschullesebuches von Kühne-Vorwerk (8 bzw. 16 S.) sodann Anhang I für Sexta und Quinta (16 S.), II für Quarta und Untertertia (16 S.), III für Obertertia und Untersekunda (24 S.) Preis: unberechnet für die Schulen, welche das Lesebuch eingeführt haben; für die übrigen je 10 Pf. für jeden einzelnen Anhang.

Muff, Chr., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, neu bearbeitet von A. Biese. Achte Abteilung für Prima. Mit 8 Abbildungen. Berlin 1915. G. Grotesche Verlagsbuchhandlung. gr. 8°. XIII u. 457 S. geb. 3 M. — Siebente Abteilung für Obersekunda: Auswahl aus der klassischen Literatur des Mittelalters und ihren Ausläufern nebst altdeutschen Sprach- und Literaturproben sowie 8 Beilagen, zusammengestellt von F. Hoffmann, neu bearbeitet von A. Biese. Ebenda 1915. X u. 286 S. geb. 2,40 M.

Linnig, Franz, Deutsches Lesebuch. Erster Teil. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. 16. erweiterte Auflage, besorgt von F. Hester. Paderborn 1915. Ferdinand Schöningh. XVI u. 533 S. gr. 8°. geb. 3,80 M. Zweiter Teil. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten einschließlich Untersekunda. 13. erweiterte Auflage, besorgt von F. Hester. Ebenda 1914. XII u. 600 S. gr. 8°. geb. 4,60 M.

Scheel, W., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Vorstufe. Unter Mitwirkung von G. Hecht. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. Oktava. XVI u. 179 S. gr. 8°. geb. 1,40 M. Septima. XVI u. 219 S. geb. 1,80 M.

Lembke, Fr., und **Sohnrey, H.,** Vaterländisches Lesebuch für Fortbildungsschulen. Kriegsausgabe. Berlin 1915. Deutsche Landbuchhandlung G. m. b. H. 256 S. gr. 8°. geb. 1,50 M.

Wünsche, Alwin, Kriegslesebuch über den Krieg von 1914/15. Die besten Kriegserzählungen aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Zeitungen. Als Vorlesebuch für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig 1915. Friedrich Brandstetter. 8°. Erster Band. VIII u. 180 S. Zweiter Band. VIII u. 179 S. geh. je 1,50 M., geb. je 1,80 M.

Fischer, L. H., Aus eherner Zeit. Vaterländische Lieder und Gedichte aus dem Weltkriege. Für den Schulgebrauch ausgewählt. Berlin 1915. L. Oehmigke's Verlag (R. Appelius). 80 S. 8°. 0,40 M.

Radtke, J., Alte und neue Kriegslieder. Für den Schulgebrauch gesammelt. 2., erweiterte Auflage. Breslau 1915. Ferdinand Hirt. 80 S. 8°. 0,30 M.

Netoliczka, O., und **Wolff, H.,** Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. Zweiter Teil. 3. und 4. Klasse. 2., umgearbeitete Auflage des bisherigen 3. Teils. Nagysseben (Hermannstadt) 1914. W. Krafft. X u. 428 S. gr. 8°. geb. 4,45 M.

Müller-Rüdersdorf, W., Deutschland über alles. Kriegslesebuch für Schule und Haus. München 1915. Fr. Seybolds Verlagsbuchhandlung. gr. 8°. 176 S. 2 M.

Die vorliegenden neu erschienenen oder neu aufgelegten Lesebücher und ihre prosaischen und poetischen Ergänzungsbändchen stehen schon zum großen Teil unter dem Zeichen des furchtbaren Völkerringens, welches nun seit einem Jahre die Welt erschüttert. Hätten das die Herausgeber und Verleger der deutschen Lesebücher geahnt, so würden sie selbstverständlich mit den Neubearbeitungen und Neuauflagen, die gerade vor Beginn des Krieges bei vielen gut eingeführten Lesebüchern erfolgten und die nach dem Vorwort derselben einen gewissen abschließenden Charakter tragen sollten, zurückgehalten haben, um den gegenwärtigen Verhältnissen und Bedürfnissen Rechnung tragen zu können. Denn es ist klar, daß die Schule in erster Linie die übermächtigen, erhebenden vaterländischen Eindrücke auf sich wirken lassen und diese Wirkung in mannigfachster Weise zum Ausdruck bringen wird. Davon haben bereits beredtes Zeugnis abgelegt die Schulberichte Ostern 1915, die auch für den deutschen Unterricht höchst anregende Ausstellung „Schule und Krieg" im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht sowie zahlreiche literarische Veröffentlichungen. In diesen ist der Einfluß des Krieges auf eine zukünftige Neugestaltung der Lehrpläne und Lehraufgaben der Schulen vielfach erörtert worden. Daß hieran außer Geschichte, Erdkunde und anderen Fächern namentlich der deutsche Unterricht beteiligt sein wird, ist wohl nicht zweifelhaft. Seine Stellung im Gefüge der einzelnen Lehrfächer wird gegen früher in demselben Maße erstarken, je mehr wir Deutsche infolge des Gebarens unserer Feinde, die jetzt endlich ihre Maske abgenommen haben, es für eine vaterländische Pflicht, für ein Gebot der Selbstachtung halten müssen, uns noch mehr als bisher unserer Eigenart bewußt zu werden, treue Liebe, Verständnis und Begeisterung für deutsches Volkstum und deutsches Wesen im Gegensatz zu der früheren beschämenden Ausländerei zu hegen und zu pflegen. Dieser Gedanke erfüllt auch die heutige deutsche Jugend lebhaft, wie die deutschen Aufsätze zeigen, deren zeitgemäße Themen der Jugend Gelegenheit geben, ihre innersten Gedanken und Empfindungen zu äußern. Jeder Besucher der genannten Ausstellung „Schule und Krieg" wird an den dort ausliegenden Kriegsaufsätzen der deutschen Jugend, deren beste gedruckt werden sollen, seine helle Freude haben. Daß auch das deutsche Lesebuch, welches den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts bildet, in seinem Stoff den Krieg mit seinen begeisternden Taten im Felde und daheim, seinen schnell volkstümlich gewordenen Helden, seinen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Folgen stark berücksichtigen muß, ist zweifellos. Aber es erscheint wohl als zweckmäßig, das nicht zu überstürzen, sondern mit Neuauflagen der Lesebücher zu warten, bis ein hoffentlich baldiger und für unser Volk recht ehrenvoller Abschluß der Riesenkämpfe erreicht ist. Wird ja auch über den dauernden Wert der ausgedehnten Kriegsliteratur erst später ein abschließendes Urteil möglich sein. Darum haben einzelne Verleger sich entschlossen, zunächst **„Kriegsanhänge"** für die einzelnen Teile ihrer Lesebücher gesondert erscheinen zu lassen, die unberechnet den Schülern zur Verfügung gestellt und auch den Schulen, die das Lesebuch nicht eingeführt haben, für einen geringen

Preis abgegeben werden. Solche liegen bereits vor vom Verlage B. G. Teubner für die daselbst erschienenen Lesebücher. In dem Begleitschreiben kündigt der Verlag die Absicht an, sobald es möglich sei, eine die Berücksichtigung des Krieges in seinem ganzen Verlauf und in seinen Ergebnissen ermöglichende Umarbeitung der Lesebücher vorzunehmen. Außer obigen „Kriegsanhängen" sind auch bereits besondere **„Kriegslesebücher"** erschienen, welche durch Sammlung der besten Kriegserzählungen und Kriegsgedichte in einem Sonderbande als Vorlesebuch für den Schulgebrauch dienen und so die gewünschte Ergänzung für jedes Lesebuch bilden wollen. Endlich muß die **Schülerbibliothek** durch Anschaffung der guten Kriegsliteratur dem Verlangen der Jugend nach Kriegslektüre in dem erforderlichen Umfange entsprechen. Dadurch sowie vor allem durch Sammelmappen, welche sich jeder Lehrer selbst zum Gebrauch in seinem Unterricht anlegen wird, dürfte dem augenblicklichen Bedürfnis am schnellsten und einfachsten Genüge geleistet werden. Denn man kann es weder den Verlegern, noch den Eltern der Schüler zumuten, alle im Gebrauch befindlichen Lesebücher, die vor Ausbruch des Krieges erschienen sind, nun kurzer Hand beiseite zu legen und neue, den Krieg berücksichtigende herauszugeben bzw. zu kaufen. Auf die Dauer wird sich natürlich kein Lesebuch der zeitgemäßen Umarbeitung entziehen können und wollen, auch wenn es für manchen Verlag eines erst vor kurzem neu aufgelegten Lesebuches ein nicht geringes Opfer ist, aber auf eine gewisse Rücksichtnahme und Geduld seitens der Schule darf wohl jeder Verlag Anspruch machen. Eine Überstürzung bei der Umarbeitung ist aus obigen Gründen ohnehin nicht zu empfehlen. Die Ergebnisse des Krieges werden sich erst nach einer gewissen Zeit völlig übersehen und in den Lehrbüchern gebührend verwerten lassen. Bis dahin müssen eben „Kriegsanhänge", auf den Krieg zugeschnittene Ergänzungsbändchen oder die erwähnten Kriegslesebücher, die alle billig zu beschaffen sind, aushelfen.

Die Neubearbeitung des Lesebuches von Evers-Walz-Kühne, dessen I. bis VII. Teil in der „Monatschrift" (XI, 590; XII, 543; XIII, 439) bereits eingehend gewürdigt worden ist, nähert sich ihrer Vollendung. Der vorliegende VIII. Teil (Prima) ist wesentlich umgestaltet. Während die vorhergehende Auflage nur Aufsätze zur deutschen Literatur (Klopstock, Winckelmann und Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Romantiker und neueste Dichtung) und sodann vermischte Aufsätze zur Kulturgeschichte, Politik etc. enthielt, erscheint der neue Primaband in zwei Sonderabteilungen, von denen die erste vorliegt. Sie schließt sich inhaltlich genau an den VII. Teil (für O II), welcher Proben aus der Literatur bis zum 16. Jahrhundert einschließlich (also auch noch von Luther, Hutten, Sachs, Fischart, dem Volkslied) brachte, an und bietet eine Auswahl aus der Literatur des 17., 18. und 19. Jahrhunderts. Die Hamburgische Dramaturgie und Laokoon sind absichtlich beiseite gelassen, auch Goethes und Schillers Hauptwerke im allgemeinen nicht herangezogen, statt dessen bedeutungsvolle Aufsätze und Briefe, die das Verständnis der Klassiker fördern, aufgenommen. Von der Literatur des 19. Jahrhunderts konnte mit Rücksicht auf den Raum nur die Lyrik verwertet werden, von der Berücksichtigung lebender Dichter ist nach eingehender Erwägung schließlich abgesehen worden. Der noch ausstehende

zweite Teil des Primabandes soll, wie bisher, Aufsätze zur Geschichte, zum Wirtschafts-, Rechts- und Staatsleben, zur Kunst und zur philosophischen Propädeutik enthalten. Diese stoffliche Umgruppierung und erhebliche Vervollständigung des Primabandes, welche dem Wunsche der Fachlehrer entsprach, wird sicher allseitigen Beifall finden, und so schließt sich der VIII. Teil, der hinsichtlich der Auswahl, der Anordnung und der mannigfachen praktischen Einrichtungen den umsichtigen Blick des erfahrenen Pädagogen verrät, würdig seinen Vorgängern an. Mit Recht sagen die Herausgeber im Vorwort, daß man über die Auswahl verschiedener Meinung sein könne. Der eine wird dieses, der andere jenes vermissen, und neuerdings werden wieder Stimmen laut gegen die „Häppchenmethode" der Primalektüre überhaupt. Darum werden sich manche Deutschlehrer, besonders auf der Oberstufe, an ein Lesebuch überhaupt nicht gern binden, da sie nicht immer alle mehr oder weniger bedeutsamen Vertreter der Literatur vergangener Jahrhunderte im Unterricht durch Darbietung weniger Proben gleichmäßig behandeln wollen. Sie werden lieber je nach dem Gange und Zusammenhange des Unterrichts in dem einen Jahre diesen, in dem andern jenen herausgreifen und ihn dann nach seiner ganzen Eigenart den Schülern wirklich näherzubringen suchen, auch den individuellen Interessen und Neigungen der Schüler bei Vorträgen, Aufsätzen etc. möglichst entgegenkommen. Wenn irgend ein Unterricht, so kann der deutsche gewisse Freiheiten für sich beanspruchen. Kommt es bei ihm doch weniger darauf an, was im Unterricht gelesen wird, als wie es gelesen wird. Der deutsche Unterricht, sagt Oscar Jaeger, wird entweder gut gegeben oder gar nicht gegeben. Darum sollte auch über die Auswahl der Lektüre, zumal im Primalesebuch, nicht kleinlich und pedantisch gestritten werden. Wer sich nicht binden will, der behelfe sich in Prima ohne Lesebuch; er wird bei genügendem Geschick und Geschmack auch so wirken können. Zieht man aber die Einführung eines Lesebuches in Erwägung, so kann das vorliegende von Evers-Walz nachdrücklich empfohlen werden; es gehört jedenfalls zu den besten seiner Art. — Die fünf Hefte der „Kriegsanhänge" enthalten Prosastücke und Gedichte; sie sind Anfang April d. J. erschienen und redaktionell schon vorher abgeschlossen, berücksichtigen also die kriegerischen Ereignisse von 1914. — Die erfreuliche Neubearbeitung des Muffschen Lesebuches durch A. Biese ist vom Referenten in der „Monatschrift" (XII, 542; XIII 440) bereits anerkennend besprochen worden. Der vorliegende VII. und VIII. Band bilden den Abschluß der acht nach Klassenstufen geordneten Abteilungen. Wenn man den Inhalt des VII. Teiles (für O II) in seiner jetzigen Gestalt mit der vom Referenten in der „Monatschrift" von 1905 (IV, 106) besprochenen ziemlich dürftigen 2. Auflage vergleicht, so wird man freudig erkennen, daß gerade dieser Band gegen früher ganz bedeutend erweitert und ergänzt ist und dadurch derartig gewonnen hat, daß er jetzt zu den besten Hilfsmitteln zur Einführung in die altdeutsche Literatur gerechnet werden darf. Zu den Ergänzungen der Neubearbeitung gehören u. a. Otfrieds stolzes Bekenntnis zum Deutschtum (*Cur scriptor hunc librum theotisce dictaverit*), Übersetzungen aus dem Beowulf und der Edda (darunter das hochdramatische „kurze Sigurdlied"), Stücke aus Parzival und Tristan, bedeutsame Gedichte aus M. F. und Walther, endlich Dich-

tungen von Hans Sachs. Der Anhang besteht aus Sprachgeschichtlichem, Grammatischem und einem Wörterverzeichnis. Eine willkommene Zugabe sind acht Beilagen im Text, nämlich vier Probeseiten aus altdeutschen Handschriften und vier Bilder aus der Manessischen Liederhandschrift. Übersetzungen aus dem Walthariliede, welches übrigens in billigen Sonderausgaben leicht zu beschaffen ist, sowie Proben mundartlicher Dichtungen aus der Neuzeit, die andere Lesebücher für O II teilweise bringen, sind nicht aufgenommen. Mit vollem Rechte legt A. Biese im Vorwort ans Herz, auf das Nachleben der großen Stoffe der mittelhochdeutschen Dichtung bis zur Gegenwart im Unterricht einzugehen. Vielleicht wäre es zweckmäßig, im Lesebuch selbst an den betreffenden Stellen durch Fußnoten diese wichtigsten Nachklänge zusammenzustellen, wie es Referent in seiner „Germanischen Götter- und Heldensage" versucht hat und wie es z. B. im altdeutschen Lesebuche von Liermann-Vilmar (Frankfurt, Kesselring) geschieht. — An den VII. Band, dessen Inhalt bis zu Hans Sachs einschließlich reicht, schließt sich der für Prima bestimmte VIII. Band an, allerdings nicht in dem Sinne, daß er Stücke aus der deutschen Literatur des 15. bis 18. Jahrhunderts enthielte. Denn darauf verzichtet der Herausgeber absichtlich, indem er für die Behandlung dieser Literaturperioden auf die Benutzung selbständiger Ausgaben verweist. So bietet der Primaband, wie früher bei Muff, nur Prosaaufsätze, dazu aber eine Auswahl aus der Poesie der Neuzeit von Hölderlin bis Will Vesper sowie des gegenwärtigen Weltkrieges. Die Auswahl des Prosateiles ist stark umgestaltet und den Forderungen der Gegenwart angepaßt, u. a. durch Aufsätze von Zeppelin, Sohm, Marcks, Kühnemann, Wilamowitz, Eucken, Hebbel, Volkelt, Witkowski, R. Huch, R. Dehmel und dem Herausgeber selbst. Referent faßt sein Urteil über das nunmehr abgeschlossene Lesebuch von Muff-Biese dahin zusammen, daß es, getreu den altbewährten Zielen Muffs, des unvergeßlichen Verfassers des Buches über den Idealismus, die Ideale des Wahren, Schönen und Guten, die Anschauungen des Hellenentums, des Christentums, des Germanentums unbeirrt, aber mit klarem Verständnis für die Aufgaben der Gegenwart weiter zu pflegen und vor allem heiße Liebe zum deutschen Volkstum zu wecken weiß und darum dem deutschen Unterricht wertvolle Dienste leisten wird. — Auf das neu herausgegebene, gute alte Lesebuch von Franz Linnig hat Referent schon in der „Monatschrift" (XII, 544) aufmerksam gemacht. Heute liegen vor der bereits angezeigte I. Teil in neuer, 16. Auflage und der II. Teil in 13. Auflage. Der I. Teil berücksichtigt den Krieg und hat deshalb eingefügt die Ansprache des Kaisers vom 31. Juli, die Aufrufe an das deutsche Volk, an Heer und Marine, einen Bericht über die Einnahme von Lüttich und zwei ergreifende Erzählungen, außerdem sieben Kriegsgedichte. Diese Zutaten sind am Schluß vereinigt, so daß die Benutzung der beiden letzten Auflagen nebeneinander nicht behindert ist. Der II. Teil, welcher im März 1914 abgeschlossen ist, hat den alten Bestand an Lesestücken im ganzen gewahrt, aber doch auch Raum zu gewinnen verstanden für zeitgemäße neue Stücke aus dem Gebiete der Erd- und Naturkunde, insbesondere der deutschen Geschichte und Bürgerkunde. Hier sind zur Stärkung des Deutschtums gediegene Aufsätze verwertet von Jahn, Fichte, Arndt, während die acht bürgerkundlichen Stücke in das Staats- und

Wirtschaftsleben einführen sollen. Einen erfreulich breiten Raum nimmt ein die deutsche Volks- und Heldensage (auch die in nordischem Gewande), die Kultur und Geschichte des deutschen Volkes. Dagegen ist die deutsche und nordische Mythologie etwas stiefmütterlich behandelt. Der poetische Teil ist durch Aufnahme von 33 Gedichten neuerer Dichter bedeutend erweitert. Ein alphabetisches Schriftstellerverzeichnis fehlt in beiden Teilen, ist aber zum Nachschlagen auf die Dauer wohl unerläßlich. Die Hoffnung des Herausgebers, dem altbewährten Lesebuch eine Form gegeben zu haben, welche es den veränderten Zeitverhältnissen anpaßt, wird sich sicher erfüllen und dem Werke manche neuen Freunde zuführen. — Das Deutsche Lesebuch von Willy Scheel ist in der „Monatschrift" schon mehrfach angezeigt und empfohlen. Dem von Hopf und Paulsiek 1860 begründeten, beliebten Lesebuche für die Mittel- und Oberstufe, welches im Laufe der Jahre durch Um- und Neubearbeitungen mehr und mehr ausgebaut wurde, fügt Scheel nun die bisher noch fehlenden beiden Teile für die Vorschule hinzu. Hinsichtlich der Auswahl von Poesie und Prosa wird der Herausgeber den modernen Anforderungen und Bedürfnissen durchaus gerecht, hält sich aber darin und auch gegenüber den Bestrebungen nach Gegenständlichkeit der Prosastücke in maßvollen Grenzen und weiß einen recht empfehlenswerten Mittelweg einzuschlagen. Vaterländische Lesestoffe, auch einige aus dem jetzigen Kriege, sind in einem Schlußteil zusammengestellt, wobei sich der Herausgeber ganz im Sinne der Eingangsbemerkungen des Referenten dahin äußert, daß eine ausgiebigere Verwertung der neuesten Kriegsliteratur der Zukunft, die erst über den bleibenden Wert der Erscheinungen urteilen könne, vorbehalten werden müsse. Die Anhänge enthalten Beiträge zur Rechtschreibung und Grammatik und zur Heimatkunde für Brandenburg (Septima); der Anhang zur Oktava bietet außerdem auf mehreren Seiten Anleitung und Stoff zum Werk- und Anschauungsunterricht (Formen, Zeichnen, Illustrieren durch Lehrer und Schüler), den der Herausgeber mit dem deutschen Unterricht in angemessene Verbindung zu setzen versucht. Dieser Versuch ist anregend und verdient berücksichtigt zu werden; ein gelegentlicher späterer Bericht über die gemachten Erfahrungen, die Methode und Erfolge in einer Fachzeitschrift würde gewiß das Interesse und den Dank der Fachgenossen finden. Zum Schluß erneuert auch für Scheels Vorschullesebuch Referent die in der „Monatschrift" (XII, 543) bei anderer Gelegenheit geäußerte Bitte, in dem Weihnachtsgedicht „Der kleine Nimmersatt" von Heinrich Seidel die den Kerngedanken krönende und authentische Schlußstrophe nicht fortzulassen, sondern in der nächsten Auflage hinzuzufügen. Sie ist a. a. O. vom Referenten zitiert. Warum diese in mehreren Vorschullesebüchern fehlt, ist dem Referenten nicht recht verständlich. Im ganzen ist das Vorschullesebuch von W. Scheel mit pädagogischem Geschick, mit Geschmack und Umsicht gearbeitet und hat seine Ziele, über die es sich im Vorwort ausspricht, vortrefflich erreicht. Es verdient daher warme Empfehlung. — Das für Fortbildungsschulen bestimmte Vaterländische Lesebuch von Lembke und Sohnrey gruppiert 116 Stücke unter den Überschriften: Krieg, Das Deutsche Reich, Heer und Landkrieg, Flotte und Seekrieg, Nach der

Schlacht, Die daheim, Verkehr draußen und daheim, Wir und die Welt, Unsere Gemeinde, Ordnung auch in Kriegszeiten, Deutsche Wirtschaft, Zum guten Ende. Es will weniger die einzelnen Kriegsereignisse behandeln, als vielmehr die geschichtliche Stellung des Weltkrieges und seine Bedeutung für das Deutsche Reich und Volk, also staatsbürgerliche Unterweisung und Erziehung vermitteln. Es benutzt als Quellen Zeitschriften für das Fortbildungsschulwesen, Zeitungen u. a. und bringt auch Originalaufsätze. Die ausgewählten Gedichte müßten im Inhaltsverzeichnis mit einem Sternchen gekennzeichnet sein. Das gemeinverständlich geschriebene Buch erscheint für seine Zwecke als ganz nützlich und brauchbar. — Von dem Kriegslesebuch von Alwin Wünsche sind bis jetzt zwei Bändchen erschienen. Der Herausgeber hat aus der großen Zahl von Feldpostbriefen und sonstigen Kriegserzählungen, die er aus namhaften Zeitungen oder Sonderschriften seit Kriegsbeginn gesammelt hat, die für den Schulgebrauch passendsten ausgewählt, d. h. solche, welche durch einfachen sprachlichen Ausdruck, durch gemeinverständlichen Stoff und einheitliche, geschlossene Handlung die Aufmerksamkeit der Jugend dauernd zu fesseln vermögen und sich deshalb zum Vorlesen in der Schule oder für die häusliche Lektüre des Schülers besonders eignen. Da die sehr geschickt ausgewählten Lesestücke vorwiegend Einzelerlebnisse und Heldentaten unserer wackeren, treuen, tapferen und bei allem Ernste doch auch humorvollen Feldgrauen mit lebendiger Frische, mit drastischer Anschaulichkeit und packender Unmittelbarkeit schildern, so werden sie ihre tiefe Wirkung auf die gespannt lauschenden jugendlichen Hörer oder die eifrigen Leser daheim sicher nicht verfehlen. Aber auch wir Erwachsenen werden die beiden Bändchen mit steigendem Interesse bis zu Ende lesen und alle die vielseitigen, abwechslungsreichen Szenen dieses furchtbaren und doch für unser deutsches Volkstum so erhebenden Krieges mit innerster Anteilnahme an unserm Auge vorbeiziehen lassen. Das einem lebhaften Bedürfnis entsprechende Kriegslesebuch von A. Wünsche wird Anklang finden und sich schnell Freunde gewinnen. — Eine willkommene Ergänzung zum Lesebuch bildet auch das Büchlein „Aus eherner Zeit“ von L. H. Fischer. Der Verfasser (Stadtschulrat in Berlin) will in ihm eine für billigen Preis erhältliche Sammlung solcher Kriegsgedichte bieten, die wertvoll genug sind, in der Klasse durchgesprochen und gelernt zu werden, und hat alle die zahlreichen bereits vorhandenen besseren Gedichtsammlungen gewissenhaft benutzt. Die Auswahl zeigt den erfahrenen Schulmann, der bei der Prüfung des Geeigneten den erziehlichen Wert der Gedichte und ihre Verständlichkeit für die Kinder stets fest im Auge behalten hat. — Während sich diese Gedichtsammlung nur auf den Weltkrieg bezieht, hat J. Radtke (Kreisschulinspektor in Peine) „Alte und neue Kriegslieder“ für den Schulgebrauch ausgewählt und zu sehr billigem Preise bei F. Hirt in Breslau erscheinen lassen. Außer den neuentstandenen Heldenliedern sind auch die schönsten Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege und der zur Verwirklichung der deutschen Einheit geführten Kriege aufgenommen. Der warme Hauch echt vaterländischen Denkens, Empfindens und Handelns weht uns aus dieser trefflichen Sammlung entgegen, welche im Unterricht gern und mit Erfolg benutzt werden wird. — Das Deutsche Lesebuch für Mittelschulen von Netoliczka und Wolff,

von welchem der 2. Teil 1914 in Hermannstadt in 2. Auflage erschienen ist, verfolgt als erzieherischen Leitgedanken die Persönlichkeitsbildung durch Inhalt und Form der im Lesebuch vereinten Auswirkungen des Lebens, dessen Miterleben das geistige Wachstum des Zöglings bedeutet. Der Prosateil enthält sorgfältig ausgesuchte Sagen, Geschichts- und Kulturbilder, Erzählungen und Schwänke, Aufsätze aus dem Reiche der Natur und ihrer Beherrschung, zur Länder- und Völkerkunde, zur Lebensweisheit, der poetische Teil bringt Lyrik, Legenden und Sagen, Geschichten, Erzählungen und Schwänke, Fabeln, Parabeln, Allegorien. Von allem wird mit umsichtigem Blick nur das Beste gewählt und geboten, unter den Autoren finden sich die besten Namen, auch aus der neueren und neuesten Zeit, wie Eyth, Rosegger, Sven Hedin, Nansen u. a. In der Auswahl der Poesie sind neben den Klassikern auch die anerkannten Dichter der nachklassischen Zeit bis zur Gegenwart zu Worte gekommen. So wird dieses Lesebuch kräftig dazu beitragen, daß die deutsche Jugend in Siebenbürgen treu festhält an ihrem gefährdeten Deutschtum, an deutscher Sprache, Sitte und Bildung, an der ruhmvollen Vergangenheit ihres Landes und an der Treue zum angestammten Herrscherhause.

Der Inhalt des Kriegslesebuches von Müller-Rüdersdorf umfaßt die Ereignisse bis Ende Januar 1915. Ein zweiter Band soll nach Beendigung des Krieges erscheinen. Die Prosastücke schildern die Erlebnisse in dem Land-, See- und Luftkriege nach Feldpostbriefen, Tageszeitungen und Zeitschriften. Eingefügt sind Kriegsgedichte von R. Herzog, R. Presber, R. Nordhausen, L. Ganghofer u. a. Der Schluß bringt „Werke der Heimat", Aufsätze über das Rote Kreuz und die Liebestätigkeit. Lehrreich ist auch das Lesestück „Vom Lügenfeldzug unsrer Feinde" (nach einer Zusammenstellung der „Vossischen Zeitung"), welches dem Leser die Augen öffnen kann über die Bedeutung der Presse im Auslande. Das noch mit 8 Abbildungen deutscher Heerführer (nach Federzeichnungen von Karl Bauer), 8 Originalaufnahmen und einer Kriegskarte ausgestattete Buch wird sich unter den ähnlichen Büchern einen beachtenswerten Platz erwerben.

Berlin-Wilmersdorf. Arnold Zehme.

---

b) Einzelbesprechungen.

Schule und Krieg. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Ausführliche Beschreibung mit 49 Abbildungen auf Tafeln und im Text. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 206 S. 3 M.

Auf S. 1 u. 161 des laufenden Jahrgangs dieser Monatschrift haben wir schon berichtet über die Ausstellung „Schule und Krieg" und ihre Eröffnungsfeier. Die Rede des Herrn Kultusministers (S. 161 ff.) hat bei dieser Feier am Sonntag, den 21. März, Zweck und Ziel dieser zeitgemäßen Ausstellung dargelegt, die ein außerordentlich glücklicher Griff war und die vom inneren Leben unserer Schule während der Kriegszeit Zeugnis ablegt, wie es schwerlich irgend einer anderen Veranstaltung in diesen Tagen gelungen ist. Daß die Wirkungen dieser Ausstellung

bleibenden Wert behalten, dazu soll die „ausführliche Beschreibung", die soeben in stattlicher Aufmachung erschienen ist, dienen. Sie ist nicht nur ein guter Führer durch die Ausstellung selbst, sondern eine prächtige Anleitung, wie man solche Veranstaltungen überhaupt anzufassen hat. Sie erinnert an die Führer durch die Brüsseler Ausstellung vom Jahre 1910, die noch heute ihren Wert behalten und aus denen ja auch wertvolle Werke, wie das Buch von Johannesson „Was sollen unsere Jungen lesen?" und der Stoewersche Katalog einer Lehrerbibliothek hervorgegangen sind. Wie ich höre, werden ja die Kriegsaufsätze (No. 5) höherer Schulen demnächst in einer ausführlichen Sonderausgabe erscheinen, die dann hoffentlich das Verlangen rege machen, auch andere Teile der Ausstellung in ausführlicherer Ausgestaltung der Öffentlichkeit zu übergeben, um des Krieges Wirkung recht nachhaltig im Leben der Schule werden zu lassen.

Um dem vorliegenden Buch verdiente Würdigung und Wertung zu geben, gebe ich die einzelnen Kapitel und Ausstellungsabteilungen nebst ihren Verfassern im folgenden wieder. Voran erhalten wir Plan und Räume der Ausstellung. Dann folgen die Kapitel: 1. Schulleben in der Kriegszeit, von Prof. Dr. Schoenichen, Berlin; 2. Lichtbild-Aufnahmen aus dem Schulleben, von Prof. Dr. Schoenichen, Berlin; 3. Kriegsdiktate, von Kati Lotz, Berlin-Steglitz; 4. Kriegsaufsätze in der Volksschule, von Rektor Gramberg, Berlin; 5. Kriegsaufsätze in höheren Schulen, von Prof. Dr. Hermann Reich, Berlin; 6. Kriegstagebücher von Schülern, von Kati Lotz, Berlin-Steglitz; 7. Bemerkungen zu unserer Kriegslyrik, von Dr. Cäsar Flaischlen, Berlin; 8. Kriegszeichnungen, A. Freihandzeichnen, vom Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat, Berlin; B. Linearzeichnen, von Max Arnold, Lehrer an der Kgl. Kunstschule in Berlin; C. Wettbewerb für Schülerpostkarten, Ausstellung der Oberschulbehörde in Lübeck, von Rudolf Curdt, Zeichenlehrer am Johanneum in Lübeck; 9. Kriegsrechnen, von Kati Lotz, Berlin-Steglitz; 10. Erdkunde, von Prof. Dr. F. Lampe, Berlin-Grunewald; 11. Physik und Technik, von Prof. Hahn, Leiter der Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht in Berlin; 12. Spielzeug und Bastelarbeit, von Chr. F. Morawe, Leiter der Staatlichen Handfertigkeitskurse in Berlin, und Frau Morawe-Rust, Zehlendorf bei Berlin; 13. Knabenhandarbeit, von Chr. F. Morawe, Leiter der Staatlichen Handfertigkeitskurse in Berlin; 14. Mädchenhandarbeit, von Annemarie Pallat-Hartleben, Berlin-Wannsee; 15. „Krieg und jugendliches Seelenleben", Ausstellung der Ortsgruppe Breslau des Bundes für Schulreform, von Dr. Bobertag, Klein-Glienicke; 16. Militärische Vorbereitung der Jugend und Leibesübungen, von Dr. Diebow, Direktor der Landesturnanstalt in Spandau; 17. Jugendbücher, von Prof. Dr. Fritz Johannesson, Direktor des Andreasrealgymnasium in Berlin; 18. Kriegsliteratur, von Oberlehrer Dr. Janell, Berlin-Steglitz; 19. Österreichische Abteilung, von Prof. Dr. Schoenichen, Berlin; 20. Sonderausstellung der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung, von Dr. Bobertag, Klein-Glienicke; 21. Kriegsmuseum einer Dorfschule, von Prof. Dr. Schoenichen, Berlin.

Wie die Wanderung durch die Ausstellung, so ist der Gang durch dieses Buch wahrhaft herzerquickend. Die Abbildungen sind geradezu musterhaft und machen dem Verleger alle Ehre. Ohne den anderen Stellen irgendwie Eintrag zu tun, bin ich mit besonderer Erbauung haften geblieben bei dem schlichten

Gedichte eines Obertertianers der Oberrealschule Am Seepark, Wilmersdorf, auf den Tod eines Lehrers: „Für uns!"

„Fern, ferne im Osten da gähnt ein Grab;
Da senkt man zu Tausend die Toten hinab
Für uns!

. . . . . .

Denn es gibt kein Wort, für das Opfer zu danken,
Und es gibt keinen Dank für die, die da sanken
Für uns!"

Und in gleicher Stimmung haben meine Gedanken verweilt bei den Kriegsaufsätzen, den Tagebuchblättern und den Kriegszeichnungen (wie wunderbar schlicht und empfindungsreich ist die Tafel 12: „Kriegergräber"). Ebenso wertvoll ist die Kriegsliteratur, die Übersicht über Jugendbücher und insonderheit das Kapitel über „Militärische Vorbereitung der Jugend". Es ist bei allem Weh und Leid der Gegenwart ein wahrer Trost, in dieses Jugendland zu blicken, das einem wie ein gelobtes Land der Zukunft und Verheißung erscheint, aus dem leise die Töne entgegenklingen: „Lieb Vaterland, magst ruhig sein." Das „Zentralinstitut" hätte wahrhaftig nicht schöner sich einführen können als durch diese Ausstellung. Nur eins möchte diesem „Institut" zuwünschen sein. Wir Alten können ja leider Gottes noch immer nicht aus unserer vertrackten Fremdwörterhaut heraus; das jüngere Geschlecht wird vermutlich anders denken und es wird vielleicht im deutschen Frieden für das „Zentralinstitut" den Namen „Berliner Leitstätte für Erziehung und Unterricht" wünschen. Das klingt schöner, heimatlicher und stolzer und ließe, wenn dereinst die Geschichte dieser Leitstätte geschrieben würde, bei der Schilderung der Einweihungsfeier das schöne Wort als Sinnspruch zu:

„Die Stätte, die ein guter Mensch betrat,
Ist eingeweiht; nach hundert Jahren klingt
Sein Wort und seine Tat dem Enkel wieder."

Gaudig, H., A. D. 1915. Ausblicke in die Zukunft der deutschen Schule. Begleitwort zur 3. Auflage der didaktischen Ketzereien. Leipzig und Berlin 1915. B. G. Teubner. 40 S. 0,60 M.

Unter dem Eindruck des Krieges ist dem Verfasser ein starker Glaube, auch an die Zukunft der deutschen Schule gekommen. Diesem Glauben will die kleine, von hohem Idealismus durchzogene Schrift Ausdruck geben. Ihren Inhalt charakterisieren am besten zwei Sätze des Verfassers, der eine von der deutschen Schule der Zukunft lautet also: „Das Allerheiligste dem Deutschtum mit dem Christentum im innersten Kerne; dem Fremdtum — die Vorhöfe! Darum überschreite kein Fremdtum die Schwelle der deutschen Schule mit Forderungen an Zeit und Kraft, ehe nicht dem Deutschtum, und zwar entsprechend der Höhenlage der Schularten, sein volles Recht geworden ist. Namentlich bleibe die Erlernung der fremden Sprachen mit ihren Härten, unfrohen Forderungen, mit ihrer Gefährdung der keimzarten deutschen Bildung der frühen Jugend fern; in früher Jugend gehören deutsche Kinder ganz dem Deutschtum."

Der zweite charakteristische Satz betrifft die Lehrer der Zukunft: „deutsche Persönlichkeit — das war das Ziel, dem, wenn wir recht sahen, das deutsche Volk vorwärtslebend sich entgegenbewegen muß. Deutsche Persönlichkeit muß nicht zuletzt der Lehrer sein, der an der werdenden Persönlichkeit mitarbeiten will."

Berlin. A. Matthias.

Historisch-pädagogischer Literaturbericht über das Jahr 1911. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. (4. Beiheft zu der Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.) Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. IX u. 408 S. 3 M.

Zum 6. Male ist der vorliegende Literaturbericht als selbständiger Band erschienen. Dem Inhalte und der Anordnung nach ist er immer vollkommener geworden, gleich geblieben ist aber der niedrige Preis. So läßt auch dieser Jahrgang an Vollständigkeit und Sorgfalt kaum etwas zu wünschen übrig und verdient Anerkennung, die besonders auch der Schriftleitung auszusprechen ist. Trotzdem mag der Wunsch geäußert werden, daß der Bericht früher erscheine und an Stärke nicht zu-, sondern eher abnehme. Der vorliegende Band für 1911 ist erst am Ende des Jahres 1913 erschienen, und das muß als ein Übelstand bezeichnet werden, den abzustellen die Schriftleitung sich sicherlich bemühen wird. Ihre Aufgabe wird es auch sein, einzelne Berichte erheblich zu kürzen. Ist es z. B. wirklich nötig, in diesem Literaturberichte Grisons Luther mehr als 4 Seiten zu widmen?

Richter, J., Das Erziehungswesen am Hofe der Wettiner Albertinischen (Haupt-)Linie. (Monumenta Germaniae Paedagogica. Band LII.) Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. XXIX u. 652 S. 17 M.

Bereits in dem ersten von Karl Kehrbach aufgestellten Plane der Monumenta Germaniae Paedagogica waren Arbeiten zur Geschichte der Fürstenerziehung in Aussicht genommen worden. Seitdem sind in der stattlichen Reihe von Bänden der großen Sammlung auch mehrere Untersuchungen dieser Art erschienen, über die Wittelsbacher in Bayern und in der Pfalz und die Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. Es ist erklärlich, daß diese Werke zum Teil mit großem Interesse aufgenommen werden, da man ja gerne von der Erziehung und dem Unterrichte der Männer liest und hört, die später durch ihre Stellung zu besonderem Einflusse in dem Staate berufen sind. Ausserdem spiegelt sich in der Fürsorge für die Erziehung eines jungen Fürsten ein gut Stück der Anschauungen und Bestrebungen der betreffenden Zeit wider. Es ist unnötig, auf die Bedeutung der Erforschung der Fürstenerziehung hinzuweisen, hat doch der unvergeßliche W. Münch in seiner feinen und geistvollen Art uns darüber belehrt.

Wie sich das Erziehungswesen am Hofe der wettinischen Albertiner von Albrecht dem Beherzten (geb. 1443) bis zur Familie Friedrich Augusts III. (um 1800) gestaltet hat, das erzählt der Verfasser des vorliegenden Bandes ausführlich und fügt 70 urkundliche Beilagen hinzu. Wer nicht gerade ausgeprägtes Interesse für das hier behandelte Fürstengeschlecht besitzt, wird,

so glaube ich, vielleicht zuerst die Nachrichten über 3 Fürsten genauer einsehen, Moritz, den ersten Kurfürsten, August, der unter dem Ehrentitel Vater bekannt ist, und August den Starken. Ist es auch nicht viel, was wir über Moritz erfahren, so ist doch manches aus den Mitteilungen über das Endergebnis seiner wissenschaftlichen Erziehung recht charakteristisch; es ist aber nach E. Brandenburg wenig Neues herausgebracht. Auch über die Jugend des Kurfürsten August, die wiederholt sorgfältig erforscht wurde, kann Richter kein wesentlich neues Material beibringen, wir lesen indessen gerne von den Resultaten der Erziehung, die ihm zuteil wurde. Er war ein sehr belesener und wohlunterrichteter Mann, den besonders auch die technischen Gebiete, Bergbau, Chemie, Feldmeßkunst, Kartenzeichnen, auch Astrologie Zeit seines Lebens anzogen. Dies Interesse ist ja bekanntlich seinem Lande zu großem Segen geworden. Die Darstellung der Erziehung des Prinzen Friedrich August (des Starken; geb. 1670) zeigt uns ein ganz anderes Bild in bezug auf die Art und den Umfang der Erziehung; der Prunk der Zeit tut sich kund in der Ausstattung der Hofhaltung, der Unterricht erstreckt sich auf das Französische, die civilitas, Rechts- und Staatswissenschaft, Musik, Kriegswesen u. a. m. Für die große Reise, die der Prinz nach der Sitte der Zeit unternimmt, wird Vorsicht bei dem Besuche der katholischen Kirchen vorgeschrieben. Von den auf die Erziehung seines Sohnes, Friedrich August II., bezüglichen Schriftstücken ist besonders beachtenswert und lehrreich die lange Ausarbeitung J. F. Reinhards von etwa 1710 (Beilage N. 53); sie erscheint mir als ein für diese Zeit recht charakteristisches Schriftstück. Selbstverständlich sind auch nicht wenige von den anderen mitgeteilten Beilagen von großem Werte für die Kulturgeschichte, und der Herausgeber verdient für seine mühsame Arbeit aufrichtigen Dank. Das Register ist, wie es scheint, sorgfältig angefertigt und erleichtert den Gebrauch des Buches. Man vermißt eine übersichtliche Stammtafel der behandelten Fürstenfamilie.

Greifenberg i. Pomm. M. Wehrmann.

Immanuel Kants Werke. Herausgegeben von Cassirer. Bd. III. J. Kant, Kritik der reinen Vernunft. Herausgegeben von Dr. Albert Görland. Berlin 1913. Bruno Cassirer. 675 S. Bd. IV, Schriften von 1783—1788. Herausgegeben von Dr. Arthur Buchenau u. Dr. Ernst Cassirer. 558 S. Ebenda 1913. je 9 M.

Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft. Neu herausgegeben von Theodor Valentiner. X. Aufl. Leipzig 1913. Felix Meiner. XI u. 861 S. 4,60 M. Immanuel Kant: Kleinere Schriften zur Geschichtsphilosophie, Ethik und Politik. Herausgegeben von Karl Vorländer. Ebenda 1913. LXII ü. 225 S. 3 M.

Es ist eine Freude darüber zu berichten, wie Ausgabe um Ausgabe, Auflage um Auflage der Werke Kants beweisen, wie sehr Kant nun schon von weiteren Kreisen unseres Volkes zu seinen Klassikern gerechnet wird. Und in der Erinnerung an die große Zeit vor hundert Jahren sind wir uns Kants als eines nationalen Besitzes wieder mehr bewußt geworden. Die beiden vorliegenden Ausgaben der Kritik der reinen Vernunft haben jede in

ihrer Art besondere Vorzüge. In der monumentalen Ausstattung hat die Ausgabe bei Cassirer einen in die Augen fallenden Vorzug. Albert Görland als Herausgeber hat, was ich sehr lobe, den Text der II. Ausgabe nicht mit dem abweichenden Text der I. Ausgabe durchsetzt. In der Tat wurde durch das frühere Verfahren „die Aufmerksamkeit zwischen den beiden verschiedenen Fassungen geteilt und der ruhige Fortgang des Mitdenkens beständig unterbrochen". Um dieses Ziel zu erreichen ist der Kantische Text der II. Ausgabe rein für sich selbst gegeben, und die Abweichungen der I. Ausgabe sind in einem besonderen Anhang übersichtlich zusammengestellt. In der Textgestaltung, deren Schwierigkeit aus dem Lesartenapparat ersichtlich ist, verfuhr Görland konservativer als seine zahlreichen Vorgänger. Er hat, wo es möglich war, den Originaltext verteidigt und dies in umfangreichen Anmerkungen begründet. Es ist damit eine große und wertvolle Arbeit geleistet, über deren einzelne Ergebnisse die Kantphilologie sich äußern möge. An dieser Stelle haben wir für diese Ausgabe nur zu danken. Nicht minder freundlich begrüße ich Valentiners neue Auflage. Ich hebe nur die Vorzüge dieser zehnten Auflage hervor. Valentiner hat ein Sachregister beigegeben, das zugleich ein ausgezeichneter Kommentar ist. In den z. T. recht umfangreichen Artikeln wurde zuerst angeführt, was der Begriff bei Kant im allgemeinen bedeutet, dann wird diese Bedeutung an einem konkreten Beispiel erläutert, dann wird die psychologische, logische, transcendentale, metaphysische Erklärung angeführt, die Kant irgendwo den Begriff gibt. Schließlich werden sekundäre Merkmale oder besondere Anwendungsweisen des Begriffs angegeben. Da die wichtigsten Stellen nicht nur zitiert, sondern im Wortlaut angeführt sind, ist damit dem Leser das Verständnis des schwierigen Werkes ganz außerordentlich erleichtert. Erweiterungsbedürftig erscheint mir u. a. der Artikel Bewußtsein. „Bewußtsein überhaupt" durfte nicht fehlen.

Mit den kleinen Schriften zur Geschichtsphilosophie und Ethik, die Vorländer mit der ihm eigenen Sorgfalt eingeleitet, herausgegeben und durch Anmerkungen und Register erschlossen hat, ist die Erneuerung der Kantausgabe in der Philosophischen Bibliothek fast beendet. Drei Schriften zur Geschichtsphilosophie und sieben zur Ethik und Politik sind in dem Bändchen vereinigt. Die Einleitung des Herausgebers rückt in einer sehr ausführlichen Darstellung jede Schrift in das rechte Licht. So ist gerade dieses Buch mit den kurzen, interessanten Abhandlungen Kants für die geeignet, die sich in Kant einlesen wollen, aber die großen systematischen Schriften mit einer gewissen Scheu betrachten.

In Bd. IV der Ausgabe von Cassirer hat Buchenau, den wir schon als Herausgeber von Bd. I und II rühmen konnten, die Prolegomena, Cassirer selbst die übrigen Werke der Jahre 1783—88 ebenfalls mustergültig herausgegeben. Die chronologische Reihenfolge leuchtet gerade bei den kleineren Schriften mir als die richtigere ein. Ich werde gern vom Fortgang beider Ausgaben weiter berichten.

Posen. Hans Richert.

Schleiermachers Werke. Auswahl in vier Bänden. Zweiter Band. Entwürfe zu einem System der Sittenlehre, nach den Handschriften Schleiermachers neu herausgegeben und eingeleitet von Otto Braun. Leipzig 1913. Felix Meiner. 703 S. brosch. 12,50 M., geb. 15 M.

Abschluß und Krönung der von Privatdozent Dr. Otto Braun unter teilweiser Mitwirkung von Prof. D. Joh. Bauer veranstalteten großen neuen Schleiermacher-Ausgabe bildet der 1913 im Verlag von Felix Meiner erschienene 2. Band der vierbändigen Auswahl*) ,in dem wir eine ganz besonders wertvolle Gabe des verdienstvollen Unternehmens zu begrüßen haben, insofern er uns das Hauptwerk der Schleiermacherschen Philosophie, die Ethik, bringt.

Das nach so vielen Seiten gerichtete Schaffen Schleiermachers findet seinen belebenden Mittelpunkt in der ethischen Grundanschauung, in der ganzen vorwiegend auf das Sittliche gestimmten Persönlichkeit dieses einzigartigen Mannes. Die Geschichte dieser mehr und mehr die gesamte Gedankenwelt beherrschenden ethischen Ideen bei Schleiermacher und die ihm charakteristische romantisch-universale Auffassung des ethischen Problems behandelt in lichtvoller Weise des Herausgebers Einleitung. Sie beleuchtet scharf die grenzenlose Weite des hier errungenen Sittlichkeitsbegriffes.

Wenn Schleiermacher das Sittliche darstellt als das Handeln der individuellen menschlichen Vernunft auf die Natur, das die Individuation überwindet und zur Gemeinschaft führt, so erweitert er damit die vorherrschend individualistisch gehaltene Ethik seiner Zeit zur allumfassenden Kulturphilosophie. So gestaltet sich das Sittliche zu einem universalen Prozeß, einem sich in der gesamten Menschheit Entwickelnden; alles individuelle sittliche Handeln fällt in eine unabsehbare Arbeit von kosmischem Charakter, die immer nur wird und niemals zu Ende kommt, rastlos, aber auch aussichtslos einem Zustande zustrebt, den Schleiermacher als den „ewigen Frieden" bezeichnet.

In dieser universalen Auffassung des Ethischen, die sich für Schleiermacher aus seiner erkenntnistheoretisch-metaphysischen Grundposition ergibt, insofern die Idee des absoluten, mit dem Sein identischen Wissens der Ethik als letztes und fernstes Ziel die absolute Identität von Natur und Vernunft zeigt, sieht der Herausgeber aber auch die innere Notwendigkeit, durch die dieses System der Sittenlehre schließlich doch Fragment geblieben ist. Der Ethiker Schleiermacher verfällt der Tragik, die dem romantischen Geiste überhaupt gesellt ist: der in faustischem Streben nach dem Unendlichen fassende Geist, der in seinem Werke ein Abbild der Totalität schaffen will, vermag dieses trotz Aufbietung aller Kraft nicht zum vollendeten organischen Ganzen zu gestalten.

Diese tragische Notwendigkeit, die Schleiermacher um die Freude der Vollendung betrog, obwohl er fast durch drei Jahrzehnte (1804—1832) danach rang, bekommt der Herausgeber der ethischen Schriften gewissermaßen zum zweitenmal zu fühlen. Hatten sich die beiden früheren Bearbeiter der Ethik,

*) Band I, III und IV waren bereits im Jahre 1910 erschienen.

Alex. Schweizer (1835) und D. A. Twesten (1841), mit einer auswahlsweisen Verarbeitung der Schleiermacherschen Manuskripte begnügt — Schweizer in der Form des Zusammenarbeitens wesentlich nur eines Teils der Manuskripte unter ergänzender Benutzung von Vorlesungsnachschriften, Twesten unter engerem Anschluß an die von ihm ausgewählten einzelnen Handschriften — so schenkt uns Otto Braun nunmehr eine kritische Originalausgabe, die mit größtmöglicher Genauigkeit alles wiederzugeben sich bemüht, was von Schleiermacher überhaupt zur Ethik geschrieben worden ist. So werden uns zum erstenmal die Manuskripte Schleiermachers in ihrer Gesamtheit erschlossen, und die Sittenlehre, die Braun uns vermittelt, ist daher das vollständigste Bild, das wir vom ethischen Lebenswerke Schleiermachers besitzen.

In bezug auf die chronologische Aufeinanderfolge der Handschriften gelangt die Neuausgabe nach sorgfältiger Prüfung zu einer von Schweizers Datierung mehrfach abweichenden Reihe. Neben den drei von den früheren Herausgebern vorzugsweise benutzten Manuskripten aus den Jahren 1812/13 und 1816 [Einleitung und Güterlehre (III), Tugend- und Pflichtenlehre (IV), Einleitung und Güterlehre I (VIII)] stehen nun zum erstenmal vollständig und getreu nach dem Autor die bisher nur bruchstückweise veröffentlichten frühesten ethischen Niederschriften Schleiermachers: die Tugendlehre von 1804/05 (I) und das Brouillon zur Ethik von 1805/06 (II), sowie zwei auf die Zeit 1814/16 datierte Entwürfe: Güterlehre I (V), Pflichtenlehre (VI) und endlich die Allgemeine Einleitung von 1816 (VII).

Außer dem Werte der erschöpfenden Vollständigkeit haben diese in chronologischer Reihenfolge edierten Entwürfe den großen Vorzug, daß sie einen überaus lehrreichen Blick gewähren in das allmähliche Werden und Wachsen der sittlichen Gedanken Schleiermachers: wir sehen, wie die Kreise der Betrachtung sich weiter und weiter ziehen, immer neue Probleme sich auftun, wie das Gebäude sich immer feiner gliedert und immer reicher ornamentiert in immer neu auftretenden Begriffen und Unterabteilungen — und doch müssen wir schließlich erkennen, daß in diesem Werke der „Geist der romantischen Ironie" lebt, ein ewiges, ruheloses Fortschreiten des Gedankens, das diesen so fein gegliederten Bau nicht zur Vollendung gelangen ließ.

Für die Einführung in die Schleiermachersche Sittenlehre bedeutet es einen ganz besonders großen Gewinn, daß Braun das in der Ausgabe von Schweizer gänzlich in Fragmente aufgelöste und nur zu einem kleinen Teile wiedergegebene Brouillon zum erstenmal vollständig und im Zusammenhange bringt; denn gegenüber den andern Entwürfen, die sämtlich unter Schleiermachers Neigung zu starker Betonung des architektonischen Elementes in der Gedankenentwicklung leiden, überrascht gerade das Brouillon, das die Niederschrift des zweiten Vorlesungszyklus über Ethik darstellt und nach des Autors eigenen Worten „weit freier und klarer" gestaltet ist und sich losmacht von dem „steifen formelmäßigen Wesen", durch eine Frische und Ursprünglichkeit, bei der man viel leichter und müheloser in die ethische Gedankenwelt des Meisters Eingang finden kann, als dies an der Hand der andern bisher vorzüglich verwerteten Entwürfe möglich ist.

Eine ganz neue Gabe der Braunschen Veranstaltung ist der Beitrag, den ihr Privatdozent Dr. Herm. Nohl-Jena beigesteuert hat mit dem von ihm kürzlich aufgefundenen Aufsatze von Schleiermacher: „Versuch einer Theorie des geselligen Betragens" aus dem Jahre 1799, wodurch für die unserm Ethiker eigentümliche hohe Wertung der Geselligkeit eine interessante frühe Quelle erschlossen wird. —

Der Veranstalter dieser Neuausgabe der ethischen Schriften Schleiermachers darf das große Verdienst für sich in Anspruch nehmen, uns zum Ersatz für die mit mannigfachen Mängeln behafteten bisherigen Ausgaben, die oft nur unter vielen Schwierigkeiten fruchtbringend benutzbar waren, einen neuen direkten Weg zu den Quellen geebnet zu haben, der nach Leistung außerordentlich umfangreicher und mühevoller Arbeit uns zum ersten Male in kritischer Genauigkeit alles das erschließt, was Schleiermacher der Nachwelt an ethischen Gedanken hinterlassen hat. In ihrer lückenlosen Vollständigkeit und strengen historischen Treue, die auf jedes nachträgliche subjektive Verbinden und Verändern in der Form des von den früheren Herausgebern geübten Zusammenarbeitens verzichtet, stellt die Braunsche Ausgabe der Ethik eine kaum hoch genug zu schätzende literarische Erscheinung dar, die gewiß dazu berufen ist, das Verständnis und die Würdigung des noch immer viel zu wenig gewerteten ethischen Lebenswerkes Schleiermachers zu befördern und zu vertiefen.

Bautzen. Hermann Rolle.

Eucken, Rud., Zur Sammlung der Geister. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 150 S. 3,60 M.

Dieses neueste Buch des Jenenser Idealisten gehört in jede Lehrerbibliothek, ja eigentlich in die Hand jedes Lehrers und jedes Primaners! Es ist ein hinreißender Aufruf zu kraftvoll-männlichem, deutschem Idealismus der Tat — auf jeder Seite wird man an Fichtes Reden an die deutsche Nation erinnert. Größe und Schwäche unserer deutschen Kultur wird uns gezeigt, das Hauptproblem ist die innere Zerklüftung, an der das deutsche Leben heute leidet. Nach außen hin haben wir eine enorme Kraftentfaltung, ganz Gewaltiges wird heute geleistet — aber nach innen hin gefährdet diese Leistungskultur die Innerlichkeit. Infolge der Eigenart unseres Wesens sind wir Deutschen nun gerade berufen, die Verinnerlichung der Kultur zu schaffen. Drei Forderungen erwachsen aus der geistigen Lage der Gegenwart: Überwindung des bloßen Kraftideals, Rettung des Menschen vom Nichtigwerden, Klärung des Verhältnisses von sichtbarer und unsichtbarer Welt. Daß die Deutschen nach einem inneren Gehalt ihres Lebens streben, bezeugt ihre ganze Geschichte; auch verfechten sie stets eine hervorragende Stellung des Menschen in der Welt. Der ganzen Welt gegenüber steigt eine neue Welt von innen auf. Der Deutsche gewinnt als Hauptstandort seines Lebens die unsichtbare Welt — aber das bedeutet nicht das Sicheinspinnen in bloße Subjektivität. Denn gerade dan Deutschen treibt es wieder zur Arbeit an der Welt, seine Art umspannt diese doppelseitige Bewegung: über die Welt hinaus und doch zur Welt zurück! Es finden sich auch

heute zahlreiche Ansätze zu einer Bewegung, die zur Verinnerlichung führen kann. — Pflicht der Zeitgenossen ist es, bewußt daran anzuknüpfen. Der Einzelne kann aber heute nichts allein erreichen — eine Sammlung der Geister ist notwendig, die aber nur auf Grund einer inneren Gemeinschaft, einer deutlichen Scheidung von Ja und Nein zustande kommen kann. Um das Geistesleben überhaupt und um seine innere Gestaltung wird gekämpft. Eine Entscheidung über das Ganze ist zu treffen, Verbesserungen am einzelnen Punkte helfen uns nicht weiter. Monismus, Subjektivismus, Ästhetizismus, die „neue Moral" sind abzuweisen — in gemeinsamen Idealen müssen sich die Geister finden. „Eine Sammlung der Geister tut dringend not, eine Sammlung aber, welche keine Willkür enthält, sondern welche in unserer deutschen Art einen festen Halt und eine sichere Richtung findet."

So steht E. jetzt vor uns als ein Rufer im Streit, als ein Anfeurer zum Gewinn nationaler Eigenart! Das Aufrütteln, das Einstellen auf das Ganze des Weltproblems — das bringt er uns; und das fehlt so oft den andern Philosophen, die in der Einzelarbeit einen raffinierten Scharfsinn entwickeln. Ein rechtes Buch für alles, was jung ist, hat E. geschaffen — möchte sein Ruf bei der Jugend der Schulen und Universitäten, und bei den berufenen Führern der Jugend Gehör finden.

Wundt, W., Sinnliche und übersinnliche Welt. Leipzig, 1914. A. Kröner. VIII u. 423 S. 8 M., geb. 9 M.

Der unermüdliche Senior unserer Philosophie hat uns wieder ein großes systematisches Werk geschenkt, das als ein Gegenstück zu seinem „System der Philosophie" auftritt. Ohne sich an den systematischen Gang zu binden und unter Rücksichtnahme auf die Entwicklung der Wissenschaften entwirft Wundt ein genaues Bild von der Totalität des Seienden. Es ist immer wieder zu bewundern, mit welcher Fülle von Kenntnissen aus allen Wissenschaften Wundt seine Erörterungen stützt und erläutert. Besonders tritt in diesem Buche auch die historische Orientierung hervor, die Eingliederung der eigenen Anschauungen in dem Verlauf der Philosophiegeschichte. Und zwar geschieht das nicht wie bei E. v. Hartmann in tendentiöser Konstruktion, sondern in der stillen, so selbstverständlich wirkenden Art des Denkens, wie es Wundt eigen ist. Hinreißenden Schwung der Weltanschauung kann man hier nicht finden — überall spricht der ernste Gelehrte, der in großartiger Universalität die Gebiete des Wissens überschaut und so viele selbst produktiv bearbeitet hat. Vom naiven und physikalischen Weltbild ausgehend, gelangt er zum psychologischen Weltbild, bespricht die Probleme: Sinnenwelt und Ideenwelt, Sein und Erscheinung, Sein und Bewußtsein, Wahrheit und Wirklichkeit. In dem langen Kapitel „Die Einheit des Seins" entwickelt er seinen Voluntarismus, daran schließen sich: Die sittliche Welt, das Unendliche, die Erlösung. Ich muß gestehen: bei den religionsphilosophischen Fragen fällt einem die Nüchternheit dieser Philosophie ein wenig auf! Aber — was will das gegenüber der Lebensleistung dieses Mannes besagen. Auch sein neuestes Werk wird seine zahlreichen Anhänger und Verehrer erfreuen.

v. Aster, E., Prinzipien der Erkenntnislehre. Versuch zu einer Neubegründung des Nominalismus. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. VIII u. 408 S. 7,80 M.

Seit dem Neuerwachen des Interesses an Kant ist die Literatur über Erkenntnistheorie immer ausgedehnter geworden. Und obgleich sich heute das Interesse auch stark den andern Gebieten der Philosophie zuneigt, wird die Erkenntnistheorie immer noch ausführlich bearbeitet. Viele Philosophen sehen immer noch ihr Lebensziel darin, das Schwert recht gründlich zu schleifen — das Zuschlagen überlassen sie kommenden Generationen. Das ist nicht gerade ein normaler Zustand — aber er ist durch die Entwicklung bedingt. Selten ist es jedenfalls, daß ein Denker (wie Eucken z. B.) seine Philosophie mit einer Erkenntnislehre schließt; fast stets steht eine solche am Anfang. So auch bei v. Aster, der gewiß dieser Grundlegung andere systematische Werke folgen lassen wird. In dem vorliegenden Buche geht er mit peinlicher Sorgfalt vor, um seinen Phänomenalismus und Nominalismus zu fundieren. Von Husserl und seiner Schule, von den „Phänomenologen", trennt sich v. A. schon im Vorwort energisch ab: „eine phänomenologische Deskription des Inhalts unserer Begriffe auf dem Wege des einfachen Sichversenkens in diesen Inhalt" ist nicht möglich. Das Wort ersetzt als Zeichen den Sinn des Begriffes wir — kommen nicht über die Sphäre des „signitiven Meinens" heraus. Von der phänomenologischen Grundlegung mit ihrem Begriff des „Gegebenseins" ausgehend, behandelt A. „Das Wesen des Urteils" (2. Kapitel); es folgen „Die logischen Grundgesetze und der Wahrheitsbegriff", „Möglichkeit und Prinzipien apriorischer Erkenntnis", „Empirische Erkenntnis und Prinzipien ihres Fortganges". Den Schluß bildet ein Kapitel über „Die Stellung der Phychologie und der Geisteswissenschaften im Erkenntnissystem". Die Klarheit und Schärfe der Ausführungen sei besonders anerkannt — allerdings kann ich dem Verfasser nicht folgen, sondern schließe mich den Külpeschen Bedenken gegen jeden Phänomenalismus an.

Kammel, W., Über die erste Einzelerinnerung. Eine experimentelle Untersuchung. (Pädag.-Psychol. Forschungen, ed. Meumann u. Scheibner.) Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 65 S. 1,60 M.

Eine Untersuchung an 344 österreichischen Schulkindern hat einige Resultate über die erste Einzelerinnerung gezeitigt, die in der vorliegenden Schrift dargestellt und diskutiert werden. Dabei ist wieder einmal festzustellen, daß die experimentelle Pädagogik sehr häufig nur das bestätigt, was wir aus der Praxis schon lange wissen — die Praxis ist ja auch Experiment. Daß Kinder sich oft an ganz belanglose Ereignisse erinnern, daß die Außenwelt sie mehr beschäftigt, als die eigene Person, daß gegen Ende des 4. Jahres die meisten Erinnerungen einsetzen — das wußten wir schon. Trotzdem ist natürlich die nähere Untersuchuug nicht überflüssig.

Guyan, J.-M., Die englische Ethik der Gegenwart. Deutsch von Annie Pevsner. (Philosophisch.-soziolog. Bücherei 32). Leipzig, 1914. A. Kröner. XXI. u. 575 S. 10 M.

Die von E. Bergmann veranstaltete deutsche Auswahlausgabe von Guyan (6 Bde.) findet jetzt ihren Abschluß. Über die Notwendigkeit einer solchen Ausgabe kann man verschieden denken — nach meiner Ansicht wären 3 Bände auch genug gewesen, denn ich kann mich trotz Bergmanns aufführlicher Würdigung G.s nicht von dem so großen Wert seiner Gedanken überzeugen. Immerhin — der vorliegende Band ist jedenfalls wichtig, und er gefällt mir sehr gut, in der Darstellung sowohl, wie in der Kritik. Zwar ist es keine objektive historische Arbeit im wissenschaftlichen Sinne, die hier vorliegt, dazu war der junge G. viel zu temperamentvoll — so manchen wichtigen Ethiker übergeht er oder tut ihn mit wenigen Zeilen ab — aber es ist eine sehr geistvolle und vielfach auch gründliche Arbeit, die jeder mit Nutzen studieren wird. Der erste Teil ist mit der Darstellung erfüllt, Bentham, St. Mill und Spencer stehen ganz im Vordergrunde. Dann folgen 200 Seiten eingehende Kritik, woran sich ein allgemeines Schlußwort anschließt. In einem kurzen Vorwort gibt Bergmann einige Hinweise auf die Bedeutung des Werkes und berichtet über seine Entstehung. Im ganzen: eine dankenswerte Bereicherung der ethischen Literatur.

Rolle, Hermann, Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule. Im Zusammenhange seines philosophischen Systems dargestellt. Berlin 1913. Reuther und Reichard. X u. 160 S. 3 M.

Grundauffassung wie Einzeldurchführung dieses Buches sind nur voll anzuerkennen. Die namentlich von Dilthey und Spranger erarbeitete Gesamtansicht der Zeit nach 1800 bildet den allgemeinen Rahmen; mit vollem Recht schließt sich Rolle an Sprangers Humboldt-Buch an. Daß er dann versucht, Schleiermachers Didaktik aus seinem philosophischen System heraus zu verstehen, ist äußerst wertvoll; denn nur so kann man das Einzelne begreifen, namentlich bei jenen Männern, die alles im Geiste der Totalität dachten und erfaßten. Rolle untersucht genau die Beziehungen zwischen Dialektik, Ethik und Didaktik. Die Resultate, denen ich im ganzen nur zustimmen kann, sind etwa folgende:

1. Die Dialektik entwickelt den Begriff des Wissens.
2. In der Ethik ergibt sich die Notwendigkeit einer Gemeinschaft des Wissens — daraus resultiert die Idee der Schule.
3. Aus der Ethik ergibt sich der Begriff der Didaktik als der technischen Anweisung, wie durch das Verhältnis des Lehrens und Lernens die Wissensgemeinschaft und durch diese das Wissen selbst zu realisieren ist.
4. Durch die Lebensbetätigung der Wissensgemeinschaft entwickelt sich von selbst eine Organisation des Bildungswesens.
5. Da die Sprache eine besonders große Bedeutung für die Idee des Wissens hat, so ist ihr didaktischer Wert auch besonders groß.
6. Das Bildungswesen ist eine Veranstaltung des wissenschaftlichen Vereins; daher sind die Ansprüche des Staates einzuschränken.

7. Die Tugendlehre insbesondere entwickelt aus dem Tugendbegriff die beiden Begriffe der Gesinnung und Fertigkeit, so daß sich die Ausbildung der Fertigkeit nach den dort unterschiedenen zwei Seiten des Erkennens und Darstellens als die Hauptaufgabe der Schule ergibt.

Besonders erwähnenswert ist dann noch der kurze Abschnitt über Schleiermachers Bildungsideal im allgemeinen. Rolle stellt fest: zum Teil ist es mit dem Humboldts identisch, zum andern Teil weicht es wesentlich von jenem ab. Die Übereinstimmung liegt in dem Betonen der formalen Kräftebildung und des Individualismus. Die Differenz beruht darin, daß Schleiermacher hervorhebt: nur in der Teilnahme an den Gemeinschaftskreisen vollendet sich die Persönlichkeit. Daher wird zur Bildungsaufgabe: Hineinbilden in den Komplex der menschlichen Verhältnisse. Daraus resultiert dann die wichtige Forderung, die das formale und das materiale Bildungsziel synthetisch vereinigt: die formale Übung darf selbst nur an einem Stoffe erfolgen, der für das spätere Leben wichtig ist. Demnach ist die Aufgabe der Schule, „die menschlichen Kräfte und Fähigkeiten an einem Bildungsstoffe zu üben, der durch die Rücksicht auf das künftige Leben des Zöglings bedingt ist". Daraus folgt dann wieder die von Humboldts Ansichten abweichende Organisation des Bildungswesens.

Rolle führt im 7. Abschnitt die Einzelheiten über die „Bildungsarbeit der gelehrten Schule" genau an, ich finde dabei nichts zu erinnern. Im ganzen also eine sehr beachtenswerte Leistung.

Münster i. W. Otto Braun.

Schmieder, Arno, Erleben und Gestalten. Ein Aufsatzpraktikum für höhere Schulen. Leipzig-Berlin 1912. B. G. Teubner. 108 S. gr. 8°. 1,60 M.

Schmieder, Arno, Schaffende Arbeit. Leipzig heute und vor hundert Jahren. Eine Arbeitseinheit aus Aufsatz und Geschichte. Mit 71 Tafelbildern, darunter 3 mehrseitigen Übersichten, und 19 Textabbildungen. Leipzig 1913. Wilhelm Schunke. XVI u. 144 S. gr. 8°. geb. 3,25 M.

Da ich beide Bücher an anderer Stelle (Sturm und Drang usw. Weidmannsche Buchhandlung 1913) eingehend besprochen habe, so kann ich mich hier kurz fassen.

Wie die Hamburger Lehrer Jensen und Lamszus, die bekanntlich den „verkappten Schundliteraten" entlarvt haben, sieht Schmieder, Professor am Lehrerinnenseminar in Leipzig, in dem freien, dem Erlebnis- und Beobachtungsaufsatze den Aufsatz schlechthin, das Heil der Zukunft. Ungehinderte Entfaltung der künstlerischen Beanlagung des Kindes — psychologisches (freisteigendes), nicht logisches Denken — Freiheit inbezug auf die Wahl und Fassung des Themas usw.: das sind so die „nahe beieinander wohnenden" Gedanken dieser Aufsatzeiferer. Diesen Namen verdienen sie — abgesehen von dem oft maßlosen Ungestüm, mit dem sie das Alte bekämpfen, schon deshalb, weil sie die Erfahrungen, die sie auf dem Boden der Volksschule und der höheren Töchterschule gesammelt haben, kurzerhand dazu verwerten, auch dem Aufsatzunterrichte der höheren Knabenschulen bis zur Reifeprüfung Richtung und Ziel zu weisen. Schmieder hat immerhin vor den Hamburgern

das voraus, daß er wenigstens den Versuch gemacht hat, zu beweisen, daß die Aufsätze seiner Schülerinnen besser seien als die von Gymnasialabiturienten. Ein Versuch mit untauglichen Mitteln freilich, wie ich in dem obengenannten Schutz- und Trutzbüchlein dargetan zu haben glaube.

In seinem zweiten Buche veröffentlicht Schmieder 34 geschichtliche Skizzen seiner Schülerinnen, die sich auf Leipzigs Vergangenheit und Gegenwart beziehen: Verkehr, Verwaltung, Handel, Wissenschaft, Kunst, Stätten der Geselligkeit, Friedhöfe, Erinnerungsstätten großer Männer, Leipzig und das Reich, Völkerschlacht. — Die Klasse hat sich — im Sinne von Kerschensteiners Arbeitsschule — zeitweilig in ein historisches Seminar verwandelt, dem die nötigen Quellenschriften zugänglich gemacht worden sind, und die Schülerinnen haben dann unter Anleitung des Lehrers, aber im übrigen selbständig, die ihnen zugefallenen Themen bearbeitet. Die Aufsätze, die dieser Arbeitsgemeinschaft entsprossen sind, gefallen mir weit besser als die gefühlvollen Herzensergüsse in dem erstgenannten Buche von Schmieder, diese gespreizten Selbstbetrachtungen oder, wie man heute sagen muß, Selbstbeschauungen. Die „schaffende Arbeit", die in den geschichtlichen Skizzen steckt, kann auch der Beachtung der höheren Knabenschulen empfohlen werden. Daß sich mit diesem Schaffen ein gut Teil Nachschaffen verbindet, dafür sorgt schon die Gegenständlichkeit des Stoffes und die diesem Stoffe gewissermaßen anhaftende Logik. Das ist aber, nebenbei bemerkt, die verrufene Schullogik, nicht die rein psychologische, die freisteigende Logik, für die die Verstiegenheit der ästhetischen Aufsatzneuerer schwärmt.

Hartmann, Karl, Schülervorträge. Ihre Eigenart und Aufgaben, Vorbereitung, Wege und Ziele. Leipzig-Berlin 1912. B. G. Teubner. VI u. 169 S. gr. 8°. 2,40 M.

Die erste wirklich umfassende und man kann sagen grundlegende Behandlung des Schülervortrags! Man hat ihn bisher meist nur so nebenbei, im Zusammenhange mit dem Aufsatze besprochen. Auch ich habe ihm in meinem Buche über den deutschen Aufsatz (2. Aufl. 1911) bloß anderthalb Seiten gewidmet und ihn da in Parallele zu den Facharbeiten gestellt. Das Hauptgewicht glaubte ich nämlich damals — wie heute — darauf legen zu müssen, daß der Schüler so oft, wie sich das eben tun läßt, Gelegenheit erhält, ohne lange Vorbereitung schlecht und recht über inhaltlich völlig bekannte Gegenstände, am besten vom Katheder aus, zu reden. Gelegentlich aber — habe ich hinzugefügt — könne man wohl auch Vorträge halten lassen, die unter Mitwirkung des Lehrers zustande gekommen, ausgearbeitet, aber nicht auswendig gelernt sind. — Hartmann versteht unter seinen Redeübungen bloß diese zweite, mehr wissenschaftliche Art von Vorträgen. Sie sind planmäßig darauf angelegt, Lücken auszufüllen, die der Unterricht aus Mangel an Zeit lassen mußte, den Gesichtskreis der Hörer über die unbedingt vorgeschriebenen Grenzen hinaus zu erweitern und endlich den Vortragenden selbst in die hier nötige Arbeits- und vor allem auch in die Vortragsweise einzuführen. Denn es ist in der Tat nicht gesagt, daß einer, der einen guten

Aufsatz schreibt, darum auch einen guten Vortrag halten kann. Verfasser, der offenbar ein ungewöhnlich vielseitiges humanistisches Wissen besitzt und deshalb an den Schüler hohe Anforderungen, noch höhere an den Lehrer stellt, behandelt im theoretischen Teile seines Buches (56 Seiten) die Stoff- und Themenwahl, die Mitwirkung durch den Lehrer und den Vortrag selbst mit großer Gründlichkeit und Sachkenntnis. In Einzelheiten mag man es so oder anders halten, aber die Grundanschauungen des Verfassers verdienen nach meinem Dafürhalten allseitige Beachtung. Freilich — der Lehrer, der eine, womöglich noch ungeteilte, Prima von 30 oder mehr Schülern zu unterrichten hat (Hartmanns Vorträge sind bloß für die drei oberen Klassen bestimmt), der wird sich nach der Decke strecken müssen und sich in der Regel mit jenen anderen, einfacheren und weniger zeitraubenden Vorträgen begnügen, von denen ich oben gesprochen habe. — Der praktische Teil des verdienstlichen Buches bietet 49 Vortragsskizzen aus deutscher Geschichte, Kultur, bildender Kunst und Musik, 50 aus der Antike, 14 aus verschiedenen Zeiten und Zonen. Diese Skizzen geben die Richtlinien für die Behandlung des Themas und bezeichnen die Quellen, sind also keine „Eselsbrücken". — Druckfehler sind mir aufgefallen S. 12, 20, 108, 111. Auf S. 34 ist der Satz: Ob man diese usw. — nicht recht verständlich, wohl lückenhaft gedruckt. — Auf S. 5 heißt es: „die, die ihnen solch böse Künste lernen möchten". Volkstümlich, aber. —

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. Ausgabe A in drei Teilen. III. Teil: Eine Auswahl von Musterstücken, Schulaufsätzen, Entwürfen und Aufgaben zum Unterrichtsgebrauch in den oberen Klassen. Unter Mitwirkung von Dr. E. Hartmann zusammengestellt und herausgegeben. Vierte, verbesserte u. vermehrte Auflage. Hannover u. Berlin 1913, Carl Meyer (G. Prior). XI u. 548 S. gr. 8°. geh. 5,40 M., geb. 6 M.

Die 2. Auflage des reichhaltigen Buches ist von mir im 5. Jahrgange dieser Monatschrift, die dritte im 9. Jahrgange, S. 535, eingehend und im ganzen und großen beifällig besprochen worden, und ich darf darauf verweisen. Die 4. Auflage ist durch eine Anzahl neuer Arbeiten literarischen, ethischen, geschichtlichen und besonders bürgerkundlichen Inhalts bereichert worden. Das Literaturverzeichnis am Schluß nennt über 50 Verfasser von Aufsatzbüchern. Wo und wie dieser oder jener benutzt worden ist, das ist aus der Sammlung nicht zu ersehen. Die starken logischen Bedenken, die ich in der Besprechung der 3. Auflage gegen Nr. 211 (jetzt Nr. 239) und ganz besonders gegen Nr. 224 (jetzt Nr. 253) geäußert habe, sind unbeachtet geblieben. Die Behandlung des fruchtbaren Themas: „Was du ererbt von deinen Vätern hast", usw., ist und bleibt schlechterdings unhaltbar. Was heißt das: Du mußt „erwerben", was du schon hast? Das Paradoxe in diesem Ausspruche zu deuten, das war die eigentliche Aufgabe. Dorenwell — er nimmt in diesem Falle das Urheberrecht für sich selbst in Anspruch — findet sich schließlich mit einem einzigen Satze damit ab: „Wir sollen

uns diese Kultur zu eigen machen". Das genügt nicht. Übrigens gilt der Satz nicht bloß für Nationen, sodern auch für jede andere Art von Gemeinschaft und für den einzelnen.

Schmaus, Johann, Aufsatzstoffe und Aufsatzproben für die Mittelstufe des humanistischen Gymnasiums. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Mit einem Anhang, enthaltend Prüfungsaufgaben an den Progymnasien Bayerns. Bamberg 1912. C. C. Buchner. XII u. 198 S. gr. 8°. geh. 2,20 M. geb. 2,40 M.

Das Buch gehört meines Erachtens zu den besten seiner Art. Es ist im Jahre 1895 zum erstenmal an die Öffentlichkeit getreten und schon damals (Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen L. 1) zustimmend von mir besprochen worden. Der theoretische Teil, 50 Seiten, (Allgemeines über Aufsatzthemen; Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, Abhandlungen; Scheidung der Themen nach Klassen) weist so ziemlich denselben Umfang auf wie früher. Dagegen hat sich die Seitenzahl des praktischen Teils (110 meist ausgeführte Aufsätze, zu denen Verzeichnisse irgendwie verwandter Themen treten) seit dem ersten Erscheinen des Buches nahezu verdoppelt. Dem Erlebnisaufsatze hat Schmaus von jeher den ihm gebührenden Platz an der Sonne eingeräumt, betont aber anderseits im Vorwort mit vollem Recht den bleibenden Wert des vorbereiteten, nachschaffenden Aufsatzes der alten Schule.

Jonas, Anton, Deutsche Aufsätze für die Oberklassen höherer Schulen. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. IV und 182 S. gr. 8°. 3. M.

68 Aufsätze aus dem Unterricht am Stettiner Stadtgymnasium. Sie schließen sich meist an die Klassenlektüre, besonders auch an die Behandlung ethisch-ästhetischer Stoffe an. Aber auch der geschichtliche Unterricht, der evangelische Religionsunterricht und die Anleitung zur Betrachtung von Kunstwerken sind für einige Arbeiten verwertet worden. „Die Ausarbeitungen sind in der Form, die sie noch haben, unmittelbar vor der Besprechung mit den Schülern angefertigt worden." Diese etwas karge Mitteilung ist wohl dahin zu deuten, daß Verfasser den Aufsätzen unter Berücksichtigung des Wissens und Könnens der Schüler nachträglich die Form gegeben hat, die er seinerseits im ganzen und großen erwarten zu dürften glaubte. Die Themen sind nicht blindlings zusammengerafft, sondern verfolgen den überall erkennbaren Zweck, „Lust und Liebe zu den Wissenschaften zu mehren, Gedanken anzuregen und zu befestigen, die für die intellektuelle wie sittliche Entwickelung unserer Jugend wertvoll und fruchtbringend sind." Also das alte, gute, in der Hauptsache durchaus noch nicht veraltete Programm der alten Aufsatzschule! Andere werden vielleicht in der Wahl ihrer Themen frischer und beherzter in die Gegenwart hineingreifen, schon des Reizes wegen, den das Neue übt; aber bei näherem Zusehen erkennt man, daß die Gedanken, die Jonas in meines Erachtens einwandfreier und gediegener Weise behandelt, auch heute noch die Geister beschäftigen, wenn auch zuweilen in anderer Ausprägung und Zuspitzung.

Wunderer, Wilhelm, Meditationen und Dispositionen zu deutschen Absolutorialaufgaben für die bayerischen Gymnasien. III. Teil. Bamberg 1912. C. C. Buchner. IV u. 64 S. gr. 8°. geh. 1,50 M.

25 Reifeprüfungsaufgaben mit Angabe verwandter Fassungen, die — meist in den letzten zwanzig Jahren — an bayerischen Gymnasien und Realgymnasien gestellt worden sind. Fingerzeige für die Behandlung und genaue Gliederungen. Verf. hat wohl vorausgesetzt, daß gerade diese Aufgaben, ihrer Bestimmung entsprechend, besonders wertvoll und brauchbar sind. Das sind sie auch im großen und ganzen. Bedenken habe ich bloß gegen Nr. 12: „In bewegten Zeiten einen bedeutenden Mann zu haben, ist ein großes Glück für eine Nation" und gegen Nr. 17: „Ohne Vaterlandsgeschichte keine Vaterlandsliebe". Man kann doch bloß sagen: Die Kenntnis der vaterländischen Geschichte verstärkt und vertieft die Liebe zum Vaterlande. Die Behauptung: „Die Geschichte allein schafft die notwendigen Vorbedingungen für die Vaterlandsliebe" geht meines Erachtens zu weit. — Die „allgemeine Begründung", die zum Thema 12 gegeben wird, scheint mir überflüssig. Selbstverständlichkeiten wie diese brauchen nicht erst des längeren begründet zu werden. Beispiele genügen. Etwas anderes ist es, wenn das Thema so zugespitzt wird, wie es der Anmerkung zufolge an einem anderen Realgymnasium geschehen ist: „Alles Große in der Weltgeschichte ist von einzelnen, niemals von der Masse ausgegangen". Darüber läßt sich reden!

Potsdam. Paul Geyer.

Vockeradt, Heinrich, Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes auf den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten in Regeln und Beispielen. Vierte, verbesserte Auflage, besorgt von W. Vockeradt. Paderborn 1913, Ferd. Schöningh. VII u. 139 S. gr. 8°. brosch. 1,40 M., geb. 1,90 M.

Die Ratschläge, die im theoretischen Teile (S. 1—26) gegeben werden, sind praktisch und leichtverständlich, denn sie wenden sich ja unmittelbar an den Schüler. Die Benutzung des Büchleins kann aber auch dem jungen Lehrer empfohlen werden. Im praktischen Teile werden je 13 Beispiele für die Erzählung und die Beschreibung bzw. Schilderung, 6 Beispiele für die Abhandlung geboten. Stoffsammlung, Anordnung, Ausführung. Ähnliche Aufgaben. Übrigens habe ich auf diese Schrift schon gleich nach ihrem ersten Erscheinen (1903) im 4. Jahrgange dieser Zeitschrift S. 389 empfehlend hingewiesen.

Vockeradt, Heinrich, Das Studium des deutschen Stils an stilistischen Musterstücken. Ein praktisches Hilfsbuch in Regeln und Beispielen für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Vierte Auflage, besorgt von W. Vockeradt. Paderborn 1913, Ferd. Schöningh. IV u. 220 S. gr. 8°. 2 M., geb. 2,40 M.

Voraus geht eine kurze Gebrauchsanweisung: Regeln für die Art und Weise des Studiums. Dann werden 22 Musterstücke, die von den Klassikern

der Geschichte, der schönen Literatur usw. herstammen, sehr genau in Hinsicht auf die Gedankenfolge und den sprachlichen Ausdruck untersucht. Schade, daß Übungen dieser Art, weil sie viel Zeit beanspruchen, in der Klasse kaum so oft vorgenommen werden können, wie an und für sich wünschenswert wäre. Um so näher liegt es aber, älteren Schülern und Schülerinnen das Buch von Vockeradt als durchaus praktischen und zuverlässigen Berater in die Hand zu geben. Klassenbibliothek!

Potsdam. Paul Geyer.

Larfeld, Wilhelm, Griechische Epigraphik. Dritte, völlig neubearbeitete Auflage. München 1914. C. H. Beck, XII u. 536 S. gr. 8°. br. 10 M., geb. 12 M. (Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft von Iwan v. Müller, Bd. I, Abt. 5.)

Wie der Verf. im Vorwort sagt, ist vorliegende Auflage im Gegensatz zu den beiden vorhergehenden ein etwa auf ein Drittel des Umfanges gekürzter Auszug aus seinem zweibändigen Handbuch der griechischen Epigraphik (Lp. 1902 u. 1907). Die Kürzungen beziehen sich in erster Linie auf die im „Handbuch" ein eigenes Buch füllenden Regesten der attischen Inschriften, die gänzlich getilgt sind, sodann auf die Entwicklungsgeschichte des attischen Alphabets, den Entwicklungsgang des attischen Psephismenstils, die Geschichte der Epigraphik.

In dem ersten (einleitenden) Teil gibt der Verf. eine gut orientierende Geschichte der Epigraphik bis auf die Gegenwart, in der die Entstehung des neuen Berliner Corpus naturgemäß einen breiten Raum einnimmt. Über manche Einzelheiten gibt vorliegende Bearbeitung besser Auskunft als das Handbuch selbst, z. B. über die epigraphischen Interessen der Byzantiner, auch über einzelne Epigraphiker der Neuzeit (H. Sauppe, R. Schöll). Der zweite (allgemeine) Teil behandelt das Zustandekommen der Inschriften, ihre Ausführung, späteren Schicksale, technische Behandlung, Kritik und Hermeneutik — ausgezeichnet durch die Vertrautheit des Verf. mit dem einschlägigen Material wie durch seine praktische Erfahrung. Der dritte (besondere) Teil behandelt die Schriftzeichen und Sprachformeln der Inschriften. Während die erste Hälfte dieses Abschnittes wie ursprünglich im Handbuch so auch hier die Stärke und Eigenart des ganzen Werkes repräsentiert, geht der zweite in der Anhäufung des Formelmaterials immer noch reichlich weit.

Im ganzen überragt diese Auflage die früheren bedeutend und gibt nicht nur ein treffendes Bild von der regen Arbeit auf diesem Gebiete, sondern ist auch eine zuverlässige Führerin für jeden, der sich in diese Materie einarbeiten will.

Kern, O., Inscriptiones Graecae. Bonn 1913. Marcus u. Weber, XXIII u. 50 S. gr. 4°. 6 M. (= Tabulae in usum scholarum editae sub cura Johannis Lietzmann tom. 7.)

Vorliegendes Buch soll angehenden Epigraphikern eine deutliche Vorstellung vom eigentlichen Aussehen des vorhandenen inschriftlichen Materials übermitteln, insbesondere also praktischen Übungen über Epigraphik im philologischen Seminar dienen. In dieser Beziehung genügt das Werk allen

berechtigten Ansprüchen vollkommen. Die vortrefflichen Reproduktionen sind, soweit es sich ermöglichen ließ (d. h. mit Ausnahme der Tafeln 6, 32, 40, 46), Photographien der Originale selbst. Bei deren Auswahl kam es dem Herausgeber in erster Linie darauf an, von den ältesten Zeiten bis zu den christlichen herab mustergültige Proben aus den verschiedenen Schriftsystemen vorzulegen. Naturgemäß durften die spätesten Epochen am kürzesten behandelt werden. Wer unter den Benutzern des Buches die ältesten Inschriften noch reichlicher vertreten wünschen sollte, den verweist K. ausdrücklich auf Roehls Imagines Inscript. Graec. Antiquiss. Keineswegs aber sind die Tafeln lediglich als Leseproben gedacht, sie sind zugleich im höchsten Maße geeignet, in alle Probleme der Epigraphik einzuführen. So geben sie Bilder von den Trägern der Inschriften (Stelen, Säulen, Relieftafeln, Bleitäfelchen, ehernen Disken, Gefäßen u. dergl.) und von deren mehr oder minder fragmentarischem Zustande. Ferner zeigt die Beschaffenheit dieses Materials bezüglich Verwitterung, Verstümmelung jedes Grades u. dergl. die Schwierigkeiten der Entzifferung und Ergänzung. Mit Rücksicht auf die inhaltliche Interpretation sind politisch oder kulturgeschichtlich bedeutende Inschriften ausgewählt, manche geradezu als Illustrationen zu bestimmten Stellen der literarischen Überlieferung (z. B. zu Thukydides). Beanspruchen mit Recht die attischen Inschriften die Hälfte des Buches, so sind auch die übrigen Dialekte mit Umsicht herangezogen und bieten ein abgerundetes Bild von der Mannigfaltigkeit des auf diesem Wege überlieferten Sprachgutes. Die Anmerkungen bringen jedesmal in wenigen Zeilen die notwendigsten Literaturangaben, nur ganz vereinzelt auch Belehrungen. Ausführliche Erläuterungen und Umschrift des Textes mit Ergänzungen würde man vergeblich suchen. Das ist ein Vorzug des Buches von hohem pädagogischen Wert, insofern der Student, nachdem ihm ein Fingerzeig gegeben ist, eigene Tätigkeit entwickeln muß. Aus dem nämlichen Grunde eignet sich das Werk aber nicht für Schülerbibliotheken, ja nicht einmal für diejenigen Lehrerbibliotheken, deren Etat zur Anschaffung weiterer (zumeist kostspieliger) epigraphischer Literatur nicht ausreicht.

Düsseldorf. A. Laudien.

Koch, G., Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Unter Mitwirkung von H. Apel, J. Gebauer, R. Groebe, R. Kern, G. Koch, Th. Lenschau, P. Oswald, P. Pape, W. Reichart, W. Rosenfeld, W. Trockels. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. III. Teil für Obersekunda. Altertum. VIII u. 201 S. 8° geb. 2 M. IV. Teil für Unterprima. Von 30 v. Chr. bis 1648 nach Chr. VIII u. 236 S. 8°. 2,20 M. V. Teil für Oberprima. Von 1648 bis zur Gegenwart. XII u. 266 S. 8°. geb. 2,20 M.

Während bekannte und längst anerkannte Geschichtswerke wie das Mertensche in immer neuen Auflagen erscheinen (vgl. diese Monatschrift VI. 700 und VII. 563), andere wie das Lernbuch von Dahn ihre Fortsetzung erfahren (vgl. über die Art dieses Buches diese Monatschrift IX. 468), treten ganz neue auf den Plan. So das vorliegende. Der Grundsatz der Arbeitsteilung ist, soviel ich weiß, noch in keinem Schulbuche in dem Maße angewandt

worden wie in unserm, an dem allein an den für die Oberklassen bestimmten Teilen nicht weniger als acht Verfasser gearbeitet haben. Nicht zu seinem Schaden. Ohne daß die Einheitlichkeit gelitten hat, ist erreicht worden, was die Herausgeber (für den Teil V tritt A. Philipp zu Koch hinzu) angestrebt haben: Die Darstellung ist wissenschaftlich und anschaulich, die Sprache fließend, Urteil und Charakteristik objektiv und klar, der Stoff ist im einzelnen und im ganzen verständig angeordnet und mit innerlicher Erfassung verarbeitet worden. Infolge davon ist das neue Lehrbuch den besten der vorhandenen an die Seite zu stellen, sodaß man es in Zukunft, da wo es gilt, ein anderes geschichtliches Unterrichtswerk einzuführen, neben den bereits erprobten wird in Frage ziehen müssen. Dabei will es vor allem für eine erste Auflage nicht allzu viel besagen, wenn gelegentlich auch Gegenteiliges sich findet. Druckfehler begegnen uns (so IV § 53 allein in den letzten 14 Zeilen 3 Stück); nachlässige Ausdrucksweise fällt uns auf, wie „spärlich gesäte Weideplätze" (IV S. 38). „In Rom, damals der Mittelpunkt" (V S. 151), „Goethe trat (nach der Schlacht bei Jena) erst langsam wieder hervor" (V S. 150); trotz ihrer klingenden Worte inhaltleere Charakteristiken und Begriffsbestimmungen laufen unter wie IV S. 96, wo es von Kaiser Friedrich II. heißt: „Sein Leben und sein Ausgang waren tragisch, weil er den gewaltigen Zwiespalt zwischen mittelalterlicher und moderner Weltauffassung nicht restlos zu überwinden vermocht hatte", oder IV S. 117 in der Erklärung von Scholastik durch „Schulweisheit" oder V. S. 78, wo von Friedrichs des Großen „proteischer Titanennatur" die Rede ist. Auch auf Unrichtigkeiten stoßen wir vereinzelt, wie wenn der Verfasser (III § 115 und 116) die Malaria im Altertum und in der Gegenwart auf die Küsten von Etrurien und Latium beschränkt oder die sog. Etrusker von Norden her in Italien einwandern läßt oder die sog. Servianische Mauer in die Zeit der Anfänge Roms versetzt — die römische Geschichte von Anfang an bis 363 n. Chr. scheint mir überhaupt der schwächste Teil des Ganzen zu sein. — Hier und da läßt endlich die innerliche Verarbeitung und Durchdringung des Stoffes zu wünschen übrig, wenn auch nur ganz ausnahmsweise bis zu dem Maße wie in IV § 6, wo Domitians Geschichte abgehandelt wird mit folgenden zusammenhanglosen Notizen: „Domitian, der Bruder des Titus, nahm sich Tiberius zum Vorbild. Agrikola . . drang erobernd in Britannien vor. Ein Feldzug des Kaisers gegen die Chatten begründete die römische Herrschaft im Neckargebiet. Zum Schutze des eroberten Landes wurde von Kelheim . . bis Andernach . . ein Grenzwall . . gebaut. Die erfolglosen Kämpfe gegen Decebalus wurden durch einen Vergleich beendet. Als Zensor wahrte der Kaiser sich das Recht, den Senat zu besetzen. Am Hofe lebten der Redner Quintilian und der Dichter Martial, beide Spanier von Geburt!" usw. Indessen das sind gelegentliche Erscheinungen, die dem Wert des Ganzen keinen erheblichen Abbruch tun, und deren Mitteilung nur mahnen soll zu sorgfältiger Nachprüfung bei Gelegenheit von Neuauflagen.

Bedenklicher ist etwas anderes: die Stoffmasse, die das Buch enthält. Zu ihrer rein äußerlichen Kennzeichnung sei mitgeteilt, daß bei mindestens gleicher, meist etwas größerer Wörterzahl auf jeder Seite die

drei Kochschen Bücher an Text 109 Seiten mehr enthalten als die vielgebrauchten Bücher von Neubauer; davon kommt mehr als die Hälfte auf die Oberprima. Das Kochsche „Lehrbuch" kann mit Nutzen nur gebraucht werden, wenn der Lehrer sich vor Augen hält, daß es in großen Teilen als „Lesebuch" anzusehen ist, wozu es ja seine vorher geschilderten Vorzüge in hohem Maße geeignet machen. Solche Teile sind, um nur einiges anzuführen, die Geschichte des Orients (III § 5—42), die Kämpfe der Diadochen und ihrer Nachfolger (III § 104—11), der Niedergang des Frankenreiches (VI § 50—54), vor allem aber viele Abschnitte des Oberprimabuches: die brandenburgisch-preußische Vorgeschichte, die Geschichte der europäischen Staaten außer Deutschland und anderes. Ebendahin gehören ferner viele Abschnitte mit der Überschrift: „Die innere Entwicklung" oder „Die Kultur". Solche Abschnitte sind regelmäßig wiederkehrend in die politische Geschichte eingelegt; sie handeln von Heerwesen, Verfassung und Recht, vom wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben, von Wissenschaft und Kunst, Sitten, Wohnung, Kleidung, Mahlzeiten und Vergnügungen, kurz, von der gesammten materiellen und geistigen Kultur eines Zeitabschnitts; in ihnen liegt recht eigentlich die Eigentümlichkeit unseres Buches den vorhandenen gegenüber, die wenigstens in gleichem Umfang und solch großer Zahl derartige kulturgeschichtliche Mitteilungen nicht bieten. Die Verfasser haben sich damit das Ziel gesetzt, das Harnack mit den Worten kennzeichnet, „die Geschichte als Geschichte des Geistes" erkennen zu lassen; sie wollen den jedesmaligen Geist einer Zeit in seinen verschiedenen Äußerungen erfassen — die politischen Ereignisse sind demnach nur e i n e, wenn auch die wichtigste, Gruppe solcher Äußerungen — und weiterhin die Zusammenhänge des Geistes der einzelnen Zeitabschnitte untereinander, ihre Abhängigkeit voneinander nachweisen, bzw. andeuten. Eine große Aufgabe, die für die griechische Geschichte mustergültig Eduard Meyer in seiner Geschichte des Altertums gelöst hat! Sie ist am besten gelungen in dem Teil für Oberprima; in den beiden andern fehlt es noch zu sehr an der Ableitung der verschiedenen Erscheinungen einer Zeit aus dem ihnen gemeinsamen Geiste, werden die Abschnitte über Kultur noch zu sehr als Anhänge neben und zu der politischen Geschichte empfunden. — In dem Umfange der kulturgeschichtlichen Mitteilungen gehen die Verfasser mit Bewußtsein soweit, daß sie das Geschichtsbuch zu einem Sammelbecken machen wollen alles dessen, was auf der Schule in den verschiedenen Unterrichtsfächern an geschichtlichen Tatsachen je geboten worden ist: alles dies soll auf diese Weise „in den allgemeinen geschichtlichen Zusammenhang eingereiht" werden. Daher erklären sich Mitteilungen wie z. B. V. S. 152: „Nach einigen früheren Versuchen anderer erfand bald nach 1760 Hargreaves die spinning jenny, eine Maschine, welche die Arbeit von 100 Spinnern verrichtete. Dann schuf Arkwright die durch Wasserkraft getriebene waterframe, die es ermöglichte, Baumwollgarn beim Weben ergiebiger zu verwenden. Compton verband beide und machte durch seine mule (Maulesel) genannte Maschine die Erzeugung stärkerer Garne möglich." Dabei bleibt freilich als Voraussetzung bestehen, daß das Gebotene für den Schüler auch wirklich lebendiges Wissen geworden ist, damit er nicht in seinem Geschichtsbuche tote Namen und, was noch schlimmer ist, fertige Urteile finde, mit denen er glaubt die Sache selbst erfaßt zu haben.

Die zur Einprägung bestimmten Zahlen, die mit weisem Maßhalten ausgesucht worden sind, sind im Text durch den Druck hervorgehoben. Dem Zweck rascher Belehrung über die Hauptergebnisse der vorangehenden Erzählung dienen die „Übersichten", die regelmäßig nach einer Reihe von Paragraphen eingefügt worden sind. Sie sind wertvoll überall da, wo sie wirklich die Leitlinien des eben behandelten Zeitabschnitts angeben, wertlos in dem Abschnitt über die römische Geschichte, wo sie, falls nicht ganz darauf verzichtet worden ist, wenig mehr sind als eine Wiederholung der Überschriften (vgl. IV § 10, III § 133). Ich wünsche dem Buch eine baldige praktische Erprobung.

Neuwied. Wilhelm Meiners.

Jaenickes Geschichtswerk für höhere Lehranstalten. „Die deutsche und die brandenburgisch-preußische Geschichte". Erster Teil. Elfte verbesserte Auflage. 116 S. geb. 1,80 M., und „Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten". Zweiter Teil (für Unterprima). Fünfte verbesserte Auflage. XII u. 207 S. geb. 2,80 M. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung.

Jaenickes Lehrbücher haben den Vorzug der Knappheit, Klarheit, Übersichtlichkeit und eines ausgezeichneten Stils, der den Schüler auch im Deutschen bildet. Jeder Bombast der Sprache und die so beliebten Schlagwörter sind streng vermieden. Die unermüdliche, jahrzehntelange Arbeit des Verfassers hat immer mehr jenen Zielen zugestrebt und eine stilistische Höhe und Übersichtlichkeit gezeitigt, die wir sonst in Lehrbüchern der Geschichte vermissen.

Neu hinzugekommen sind Abschnitte über das Staats- und Wirtschaftsleben.

Deutsche und brandenburgisch-preußische Geschichte S. 64 ff. behandelt in einem Rückblick Staat, Kirche, Wirtschaft und Kultur im Mittelalter. Geschichte des Mittelalters S. 101 ff. beleuchtet unter dem Titel: „Folgen der Kreuzzüge und Rückblick auf die staufische Zeit" den mittelalterlichen Staat, Wirtschaftliches, Kirche, Wissenschaft und Künste.

In der deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte ist „der deutschen Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte besondere Aufmerksamkeit gewidmet"; sie ist jetzt bis auf geringe Textänderungen „innerlich zusammenhängender, einfacher und dadurch für jüngere Schüler verständlicher dargestellt". Durch Beifügung von historischen Karten ist ein Atlas entbehrlich gemacht. Ferner ist eine Zeittafel und ein Anhang „Wiederholungsaufgaben aus dem Lehrstoffe der Untertertia und Obertertia" angefügt.

Ungleich mehr Verbesserungen bringt die Geschichte des Mittelalters. Die Geschichte der beiden ersten Stuarts (der bisherige § 122 dieses III. Teils) ist dem II. Teil des Lehrbuchs überwiesen. Die Belehrungen über „Bürgerkunde" sind unserer von Hause aus unpolitisch veranlagten Nation von enormem Werte und sehr geeignet, den Sinn für Politik schon auf der Schule zu wecken.

Ferner empfiehlt das Vorwort zur fünften Auflage die „Quellensammlung" von G. Lambeck bei B. G. Teubner, Leipzig und

Berlin, um den Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen noch mehr zu beleben und fruchtbar zu machen.

Auch hier ist eine Zeittafel und ein Anhang mit Wiederholungsaufgaben aus dem Lehrstoffe der Unterprima beigefügt.

Jaenickes Geschichtswerk, das an zahlreichen höheren Lehranstalten eingeführt ist, wünschen wir eine noch immer weitere Verbreitung, die für die geschichtliche Bildung, vorzüglich auf dem Gebiete der Politik und des Wirtschaftslebens, nur von allergrößtem Nutzen sein kann.

Königsberg i. Pr. Emil Lagenpusch.

Friedrich Lübkers Reallexikon des klassischen Altertums Achte vollständig umgearbeitete Auflage, herausgeg. von J. Geffcken und E. Ziebarth. Mit 8 Plänen im Text. Berlin u. Leipzig 1914. B. G. Teubner. XII u. 1152 S. 8°. geb. 28 M.

Es sind genau zwei Menschenalter verflossen, seit 1854 unser „Lübker" zum erstenmal ans Licht trat. Das Buch umfaßte 1038 S. in Lexikonoktav und kostete wenig über 10 M. Auf Veranlassung des Verlagsbuchhändlers Teubner hatte der damalige Direktor des Gymnasiums zu Parchim, D. Friedrich Lübker, die Herausgabe eines Reallexikons des klassischen Altertums für Gymnasien übernommen mit Beschränkung des Inhalts auf „diejenigen Seiten und Teile des Altertums, deren Erkenntnis für unsere im Gymnasium unterrichtete Jugend wichtig und angemessen ist" und so angelegt, daß man hoffen konnte, es werde „so recht allgemein in die Hände der Jugend kommen". Und in dieser Hoffnung hatte er sich nicht getäuscht. Unterstützt durch die Mitarbeit hervorragender Schulmänner jener Zeit, von denen ich nur Classen, Eckstein und Stoll nenne, brachte er ein Werk zustande, das bei den Primanern der Gymnasien bald Eingang fand, aber auch von Studenten und angehenden Lehrern, besonders in den folgenden Auflagen, gern gebraucht wurde. Schon 1860 erschien die zweite durchgängig verbesserte Auflage, die ich mir damals bald nach meinem Abgang zur Universität kaufte und die mir ein lieber Begleiter nicht nur in meiner Studienzeit, sondern auch während der Zeit meines Lehramtes geblieben ist. Sie umfaßte 1084 S., gab in den einzelnen Artikeln eine zusammenhängende, klare, schöne und abgerundete Darstellung mit sparsamer Verweisung auf Stellen der Alten und noch sparsamerer auf neuere Erklärungsschriften. Ein ansprechender Druck zeichnete das Werk aus und etwa 90 Abbildungen und Pläne in schöner Ausführung schmückten es. Aber wie das mit solchen Büchern leicht geht: es wurde immer gründlicher, ausgedehnter und „wissenschaftlicher". Die dritte Auflage enthielt schon literarische Nachweisungen. Dann starb Lübker 1867, erst 56 Jahre alt. Die vierte Auflage von 1874, herausgegeben von Eckstein und Siefert, umfaßte 1116 S. und 121 Abbildungen, und da das Buch bei jüngeren Philologen mehr und mehr Eingang fand, so „erschien es zweckmäßig, die literarischen Nachweisungen tunlichst zu erweitern und auch auf wichtige Monographien hinzuweisen." Die 5. bis 7. Auflage wurden, nachdem Siefert schon 1874 auf einer Erholungsreise in der Schweiz plötzlich gestorben war, von Erler herausgegeben. Die 5. Auflage umfaßte 1272 S. mit 144 Abbildungen, und ebenso waren die Zitate und die Zahl der Hilfs-

mittel vermehrt, da „jüngere Lehrer und Studierende dem Buche ihre Gunst sichtlich mehr und mehr zuwendeten". Die 7. Auflage von 1891 umfaßte 1332 S. und kostete 14 M. Den Händen der Schüler allmählich entglitten, war das Werk nur noch im Gebrauche der Lehrer, dann war es auch in dieser letzten Ausgabe „für Schüler zu gelehrt, für Gelehrte zu wenig wissenschaftlich, unzeitgemäß geworden" und veraltet bei den großen Fortschritten, welche die Wissenschaft gerade in den letzten Jahrzehnten gemacht hat.

Wieder hat die Verlagshandlung die Veranlassung gegeben zu einer durchgehenden Neubearbeitung dieses Reallexikons, die nun, von den Professoren Geffken und Ziebarth in Verbindung mit B. A. Müller und unter Mitwirkung von Liebenam, Pernice, Wellmann, Hoppe u. a. ausgeführt, vor uns liegt und der 52. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Marburg gewidmet wurde. Der Plan des Ganzen wurde genauer dahin festgestellt: „die einzelnen Artikel sollten, absehend von eigener Untersuchung, in knappster, gedrungendster Form nur der Aufgabe dienen, dem Benutzer die nötigste Belehrung zu bringen und ihm sozusagen die erste wissenschaftliche Hilfe zu bieten". Ja, das ist nun geschehen. Es sind, bei der gewaltigen Erweiterung des philologischen Gesichtsfeldes in unserer Zeit, soviel moderne wissenschaftliche Werke wie möglich aufgenommen, und, damit das Buch an Umfang möglichst wenig wachse — es umfaßt jetzt nur 1152 S. —, folgen nun in knappstem Depeschenstil die einzelnen Angaben aufeinander, unterbrochen von einem erstaunlich reichen wissenschaftlichen Apparat, der in abgekürzten Anführungen (auf fast vier zweispaltigen Seiten sind die Abkürzungen der Werke zusammengestellt) vollständig orientiert über alle die Fundstätten für eingehendere wissenschaftliche Forschung und Untersuchung. Dafür also bietet das Werk eine sehr dankenswerte Hilfe, aber eine zusammenhängende und kurz zusammenfassende Darstellung über eine gewünschte Persönlichkeit oder Sache finden wir nicht mehr. Das bedauere ich. Der Schüler kann das Buch nicht mehr brauchen, und der Lehrer kann sich auch nicht mehr rasch und leicht wie früher die gewünschte Auskunft holen, zumal der reiche wissenschaftliche Apparat ihm auch nicht zu Gebote steht. Es ist ganz nur für „Gelehrte" und die es werden wollen und in der Riesenarbeit, die die Herausgeber geleistet, allzu wissenschaftlich geworden! Den Namen „Lübkers Reallexikon" verdient es nicht mehr. All die wissenschaftlichen Ergebnisse der neueren Zeit hätte man benutzen und verwerten sollen, aber wieder zu schönen, übersichtlichen Bildern, wie sie uns die früheren Ausgaben boten. Man vergleiche, um nur eins herauszugreifen, den Artikel über L. Munatius Plancus, an den Horaz die 7. Ode des 1. Buches richtete, in den früheren und in dieser achten. Dort eine Schilderung der Persönlichkeit nach Leben und Charakter, nur mit fünf Belegstellen aus Cicero, Caesar und Plutarch, hier nur ganz knappe Angaben über ihn, die man sich aus dem hier fast überwuchernden wissenschaftlichen Apparat heraussuchen muß, und aus denen man so kein Bild des Mannes bekommt. Bei Papyrus finden wir keine Schilderung der Zubereitung, keine Darstellung der Beschaffenheit und des Wertes für die Überlieferung und als geschichtliche Quelle, sondern unter „Papyruskunde" hauptsächlich nur eine drei Spalten umfassende Aufzählung der Sammlungen von Originalpapyri.

Da nun der Stoff so ins Riesenhafte gewachsen, mußte nicht nur der Text so gedrängt und abgekürzt, auch manches ausgeschieden werden, sondern auch die Abbildungen schwanden — nur acht topographische Pläne finden wir —, der Druck wurde so eng wie möglich, doch der Preis ging von 14 M. auf 28 M. in die Höhe. Schon Lübker mußte die übrigen Völker der alten Geschichte zum Teil in den Kreis des Werkes hineinziehen und spätere Schriftsteller und geschichtliche Tatsachen nach dem 5. Jahrhundert n. Chr. zuweilen, wenn auch sparsam, berücksichtigen. Denn „keine Forschung kann vor willkürlich aufgerichteten Grenzpfählen Halt machen". Eine solche Beschränkung hat sich, wenn auch bei dem veränderten Zweck des Buches die Grenzen etwas weiter gezogen sind, auch die neue Bearbeitung auferlegt.

Daß die Abbildungen antiker Kunstwerke jetzt ganz fehlen, wird mancher bedauern. Freilich haben wir jetzt so viele leicht zugängliche und treffliche Hilfsmittel, daß man Abbildungen im Text weniger vermißt. Ich nenne nur Springer-Michaelis und Luckenbach. Für weitere topographische Pläne aber kann auf Kiepert verwiesen werden.

Druck, Anlage und Ausstattung sind ganz dieselben wie bei der „Einleitung in die Altertumswissenschaft von Gercke und Norden" und über beiden Werken hat Dr. A. Giesecke-Teubner seine segnende und fördernde Hand gehaltan. Die Lettern wollen mir nicht recht gefallen. Sie sind zu schmal und zu dicht aneinander gedrängt. Raum wird ja auf diese Weise gespart, aber ansprechend und wohltuend für das Auge ist solcher Druck nicht. Dazu kommt der stete Wechsel zwischen stehendem und liegendem Druck, der das Auge beunruhigt.

Wie wir neben dem großen Konservationslexikon von Meyer den kleinen Meyer und neben dem großen Brockhaus den kleinen haben, so haben wir nun in diesem Buch gleichsam neben dem großen Pauly-Wissowa-Kroll den kleinen Lübker-Geffken-Ziebarth. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß dieser nicht seinen selbständigen Wert hat. Die große wissenschaftliche Bedeutung und Selbständigkeit der Arbeit soll ihm nicht abgesprochen werden, der Preis, wenn auch jetzt 28 M., erlaubt doch die Anschaffung auch Privatpersonen, und so lange die neue Bearbeitung des Pauly noch nicht vollendet ist — und das wird noch lange dauern — wird dieses Reallexikon sie einigermaßen ersetzen. Wir haben hier — um das noch einmal zu betonen — ein auf den neuesten Forschungen aufgebautes treffliches Hilfsmittel für wissenschaftliche Arbeit, das auch die der Universität Entrückten wieder in Verbindung setzen kann mit den neueren Ergebnissen und Fortschritten der Wissenschaft und immer von neuem dartut, welch reiches Leben gegenwärtig auf allen Gebieten der Altertumsforschung herrscht. Darum wünsche ich dem Werk denn auch reichen Erfolg und bald wieder eine neue Auflage, damit es bei dem schnellen Leben unserer heutigen Forschung nicht veralte und die neuesten Resultate der Wissenschaft und die Angaben über die inzwischen erschienene Literatur immer wieder ergänzend Aufnahme finden.

Ein schöner Einband in Halbfranz mit Golddruck schmückt das Buch.

Kassel. Fr. Heußner.

Rothe, Carl. Der augenblickliche Stand der homerischen Frage. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 94 S. 2 M. Sonderabdruck aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen.

Schon vor fünfundzwanzig Jahren wandte sich Carl Rothe in seinem ersten Bericht über die höhere Homerkritik in der Zeitschrift für Gymnasialwesen mit Entschiedenheit gegen die damals herrschende Ansicht von einer mehr oder minder mechanischen Zusammenstellung der Homerischen Gedichte aus älteren Bestandteilen. Für jedes Gedicht sei jedenfalls ein Dichter anzunehmen und sein dichterisches Schaffen aus dem Werke selbst in seiner Eigenart zu erkennen sei Aufgabe der Kritik, nicht aber ihn in voreilig gefaßtem Vorurteil zu meistern und zu tadeln. Nachdem er dann in zwei Abhandlungen 1890 und 1894 die wesentlichen Grundlagen der bisherigen Kritik die Wiederholungen und die Widersprüche in den Gedichten geprüft und ihre geringe Tragfähigkeit erwiesen hatte, hat er 1910 in seinem Buche die Ilias als Dichtung seinen Standpunkt ausführlich dargelegt. Für Schulen kann diese reiche Quelle der Belehrung nur warm empfohlen werden. Der jetzt vorliegende Bericht, in einem Sonderabdruck allgemeiner Kenntnis zugänglich gemacht, urteilt über die Entwicklung der homerischen Frage, daß einsichtsvolle Forscher von den verschiedensten Seiten zu demselben Ergebnis wie Rothe selbst gekommen sind und will an bezeichnenden Beispielen einen Vergleich der alten und der fortgeschrittenen Methode der Forschung bieten, so daß jeder sich ein Urteil über den Wert beider bilden kann. Es braucht kaum erwähnt zu werden, daß dabei auch schärfere Worte fallen gegen solche, die Rothe als „außerhalb der Wissenschaft" stehend betrachten.

Der erste allgemeine Teil des Berichts behandelt zunächst die Schriften über die Örtlichkeiten der Handlung, dann die Kulturverhältnisse und die Zeit der Handlung, endlich die Sage und den Dichter Melesigenes (den an den Melesien, einem Feste des Flusses Meles in Smyrna, geborenen) oder Homeros selbst.

Der zweite Hauptteil, die Komposition der homerischen Gedichte überschrieben, beschäftigt sich zunächst mit Urteilen über die Ilias als Dichtung, Cauers Gegenschrift und Rothes Entgegnung darauf in dieser Monatschrift. Die Übersicht über eine ziemlich große Zahl verwandter Schriften endigt mit einer freudigen Anerkennung eines Abdruckes aus der Einleitung zu E. Drerups Buch, das meine nächste Besprechung behandelt.

Drerup, E., Das fünfte Buch der Ilias. Grundlagen einer homerischen Poetik. Paderborn 1913. Ferd. Schöningh. VIII u. 461 S. 7,40 M.

Grundsätzlich nimmt Drerup den Standpunkt Rothes ein, wie schon in seinem Buche „Homer", das er als Philologe geschrieben haben will, obwohl es nach dem Urteil von „Analytikern" ein Bilderbuch ist, das sich außerhalb der philologischen Forschung stellt, da es von ihrer Grundlage geflissentlich absieht. Nun — dieses neue Buch erklärt er als Dichter geschrieben zu haben, wenn er auch, mit Longfellow gesprochen, als ein niederer Dichter nur demütig den großen Geist zu grüßen wage, dessen ferne Tritte durch den Wandelgang der Zeiten hallen.

Kein naiver Volksdichter sei der Verfasser der Ilias, sondern ein großer Geist fasse darin die Errungenschaften langer Kunstübung und den ganzen Seeleninhalt seiner Zeit zu einer gewaltigen eigenen Schöpfung zusammen. „Die Psyche dieses Mannes muß von einer wunderbaren Feinheit und Vielseitigkeit gewesen sein, wie der wunderbare Reichtum der über sein Werk ausgegossenen Stimmungen erkennen läßt. Von einer bezaubernden Naturpoesie bis zum heroischen Schlachtgesange, vom Familienrührstück bis zur erschütternden Tragödie, ja bis zur derbsten Groteske mischen sich alle Farben auf einer Palette. Aber erst die Vereinigung aller Züge macht den ganzen Homer aus, dessen Universalität das Geheimnis seines Ewigkeitswertes umschließt." Solange wir nicht die Gesetze kennen, nach denen Homers Kunst arbeitet, können wir an eine Kritik der gesamten Komposition, an eine Analyse der Gesamtwirkungen nicht herantreten, und um sie kennen zu lernen, will Drerup eine einzelne Rhapsodie genau daraufhin untersuchen. Hierzu wählt Drerup sich das Lied von den Heldentaten des Diomedes, das fünfte Buch der Ilias, um über Rothe hinaus einmal zu festen Gesetzen der Komposition und sodann zu klarer psychologischer Durchdringung dieses Teiles der gewaltigen Dichtung zu gelangen.

Für seine erste Absicht entnimmt er die leitende Idee Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, der den streng sachlichen aber unfreien Stil der Dipylon-Vasen auch in Homer gefunden hat, jene symmetrische Gebundenheit, die wir als klassisch-hellenische Stilisierung in der Architektur wie in der Tragödie, in der Metrik wie in der Kunstprosa der Griechen wiedererkennen. Das Ergebnis der eingehenden und doch nie ermüdenden Untersuchung ist nun, daß die Diomedie aus einem dreiteiligen Prooemium und drei Hauptteilen besteht, deren erster und letzter sich in drei Akte gliederte, während der mittelste nur zwei Unterabteilungen aufweist. Genau symmetrische und umgekehrt symmetrische Entsprechungen finden sich außerdem noch häufig in der kleineren Gliederung.

Die Diomedie ist demnach zwar eine festgefügte harmonische Einzeldichtung, sagt uns ein Schlußkapitel „Rückblick und Ausblick", aber doch nur als Teil eines größeren Werkes denkbar, durch das vierte Buch vorbereitet, auf das sechste hinweisend und als Voraussetzung dieser Rhapsodie zu betrachten. Die Technik bedient sich außer der dreiteiligen Komposition vor allem des Kontrastes zu seelischen Wirkungen, und dies macht uns erst die göttlichen Gegenspieler zu den menschlichen Gestalten verständlich. Die Götterwelt bietet phantastisch-komische Gegensätze zu den blutigen Heldenkämpfen, die ohne sie ermüden müßten: Eingestreute Reden, gelegentlich auch bedeutungsvolles Schweigen trägt viel zu der lebensvollen Charakteristik bei, die sich indes auf einzelne hervorragende Personen beschränkt, die dafür auch mit unübertrefflicher Meisterschaft uns leibhaftig vor Augen treten.

Die so oft getadelten Widersprüche zwischen einzelnen Stellen der Dichtung schwinden entweder bei vertiefter psychologischer Betrachtung, oder sie erscheinen unwesentlich; zum großen Teil erklären sie sich aus einer gewissen Unbehilflichkeit der Technik, die Parallelhandlungen nacheinander erzählt, ohne ihre Gleichzeitigkeit deutlich hervorzuheben, und nebensächliche Züge vernachlässigt, um bei den wichtigsten zu verweilen. Als eine Unbehilflichkeit können dagegen die

zur festen Stilisierung stimmenden Verswiederholungen und die vielfach rein konventionellen epischen Formeln nicht unbedingt angesehen werden. Poetisch feinhörige Beurteiler werden daraus, meint Drerup, vielleicht etwas von dem allmählichen Anwachsen des Epos im Geiste des einen Dichters entnehmen können.

Wenn ich ihm hierin nicht mehr zu folgen vermag, so scheint mir die Aufmerksamkeit der Fachgenossen besonders der letzte Abschnitt zu verdienen, der „Homer und die griechische Religion" überschrieben ist. Er bemüht sich um folgende Frage: Die Gestalten der homerischen Götterkomödie, die der göttlichen Würde gänzlich ermangeln, können nicht die Götter des Volksglaubens, sondern nur freie Schöpfungen dichterischer Einbildung sein. Wie kann aber Homer, der fromme Dichter, der an die Existenz der Götter, ihre Macht, ihr Walten über den Menschen wie jeder Mann seines Volkes, wie jeder Held seiner Dichtung, für wahr hält, solchen burlesken, bisweilen grotesken Scherz mit diesen Göttern treiben? Durch den beabsichtigten Gegensatz toller Künstlerlaune in den Götterszenen zu den heroischen Kampfschilderungen, die als Tatsachen dastehen sollen, wird eben der Charakter der Heldensagen durch den Dichter ganz besonders unterstrichen und dem Hörer eindringlich zum Bewußtsein gebracht. Gerade weil der religiös fühlende Hörer zu ernsten Zweifeln an der Wahrheit seiner Gottesvorstellungen noch nicht gelangt war, also sich jenes bewußt subjektive Spiel mit der Götterwelt sich unbefangen gefallen ließ, wurde er durch die starken nationalen Klänge jenes poetischen Kampfes der Griechen gegen die Barbaren, die die Folgezeit ganz ernsthaft als Geschichte angesehen hat, um so leichter gefesselt. An Parallelen in der Weltliteratur zu so schwankhafter Behandlung der Gottheit führt Drerup besonders die spätmittelalterlichen Mysterien und Hans Sachsens geistliche Schwänke an. Als später die religiöse Unbefangenheit verloren ging, da erhob sich der Widerspruch kritisierender Philosophen, wie des Xenophanes und des Heraklit, und man drängte das komische Element zurück und betonte ausschließlich die scheinbar idealen Züge der homerischen Gottheiten, das andere möglichst fortinterpretierend. So konnte man Homer weiter bewundern, von dem Dichter aber war nur mehr die erhabene Hälfte übrig geblieben, da für die feinsten Wirkungen des komischen Kontrastes zwischen heroischer Heldendichtung und burlesker Götterkomödie jedes Verständnis verloren gegangen war.

Hierin aber hat, sagt unser Verfasser, die ganze Verwirrung in den homerischen Fragen seit dem 6. Jahrhundert v. Chr. ihren tiefsten Grund.

Es ist klar, daß daraus wichtige Folgerungen für das Gewicht homerischer Angaben aus der Mythologie zu ziehen sein würden, es ist uns ferner klar, daß diese Auffassung, mag sie auch durch Mülder schon vorbereitet sein — mehr als Drerup selbst zu sehen scheint — daß diese Auffassung unsere Zustimmung nicht sogleich finden wird; wir müßten es erst versuchen, Homer anders zu lesen, als es Plato getan hat und als wir es gelernt und gelehrt haben. Allerdings wird das nicht leicht sein und nur dem möglich, der an der Hand des Urtextes sich die neue Auffassung noch lebendig werden lassen kann. Der Lohn wird nicht gering sein, wie uns Drerup verheißt. „Denn jetzt erst vermögen wir den Dichter ganz zu verstehen, da auch die Behandlung der göttlichen Dinge, die für den ersten Blick so widerspruchsvoll erscheinen möchte, sich auflöst in der Harmonie einer höheren

Einheit, in der reichen künstlerischen Persönlichkeit eines vaterländischen und frommgläubigen, männlichernsten und doch zu allen übermütigen Scherzen gestimmten Dichters."

Rastenburg. W. Prellwitz.

Richter, O., Das alte Rom. Leipzig, B G. Teubner „Aus Natur und Geisteswelt". 1913. 80 S. geb. 1,25 M.

Dies 386. Bändchen der bekannten Sammlung will für den Italienfahrer ein Führer besonders durch das vorchristliche Rom, für den Unterricht ein Helfer bei der Interpretation der lateinischen Klassiker sein. Wenn einer, so war der Verfasser zur Lösung dieser doppelten Aufgabe berufen, der als einer unserer bekanntesten Schulmänner selbst nicht weniger als 9 mal die ewige Stadt schauen durfte, und die Früchte seiner Studien auch sonst schon in einer Reihe topographischer Arbeiten niedergelegt hat. Nach einem orientierenden Überblick über Lage und Bodengestalt des alten *princeps urbium* und einer Geschichte der Entstehung und Zerstörung ihrer Bauten führt er uns durch die einzelnen Stadtquartiere, das Zentrum, wo vor allem Bonis überraschende Funde auf Forum und Palatin gewürdigt sind, die Vorstädte und die Nekropolen, immer bemüht, seinen Stoff durch geschichtliche und kulturgeschichtliche Tatsachen zu beleben. Unterstützt wird er hierbei durch 16 Tafeln im allgemeinen brauchbarer Abbildungen (nur die erste „*Lapis niger*" läßt es an der wünschenswerten Anschaulichkeit fehlen), zu denen sich als Titelblatt eine Abbildung des heutigen *forum Romanum* gesellt. Den Schluß bilden 4 Pläne.

Für die Kreise, die sich Richter als Benützer seines Werkchens denkt, dürften sich die Angaben über die Person des Festus S. 29, desgl. auf der nächsten Seite die Erklärung von „Stele" ebenso erübrigen, wie S. 2 die Interpretation von Horaz c. I. 20, 5 (nicht 1, wie bei Richter steht). Überflüssig war auch S. 75 die schon S. 22 gebrachte Begründung der Erhaltung der Mark Aurel-Statue. Daß die statt des hergebrachten *Septizonium* angewandte Lesart *Septizodium* den Vorzug verdient, hat Maas nachgewiesen („Die Tagesgötter in Rom und in den Provinzen", Berlin. 1902. S. 107 ff.). Die anscheinend S. 31 vorliegende Vermutung, die bekannte kapitolinische Wölfin sei die 296 von den Ogulniern am Luperkal geweihte, ist zu verwerfen, ihr altertümlicher Stil weist sie einer weit früheren Zeit zu (vgl. Petersen, vom alten Rom, S. 17). Unrichtig ist schließlich die Angabe S. 24 f., die Römer hätten die ersten Elefanten durch Hannibals Kriege kennen gelernt, Liv. p. XIII, Just. XVIII 1 und Plin. VI. 8 ergeben, daß das schon zu Pyrrhus' Zeiten der Fall war. Die Benutzung einer Neuauflage der verdienstlichen Arbeit, die sicher nicht lange auf sich warten lassen wird, würde durch ein Register wesentlich erleichtert werden.

Elberfeld. H. Bernhardt.

Dragendorf, H., Westdeutschland zur Römerzeit. (Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Herausgegeben von Prof. Dr. Paul Hesse. No. 112.) Mit 16 Tafeln. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 124 S. 8°. 1,25 M.

Das Buch ist entstanden aus einer Reihe von Vorträgen, die der Verfasser

„vor einem weitern Kreise im Freien deutschen Hochstift zu Frankfurt a. M. gehalten" hat. Man wird ihm dankbar sein, daß er in der äußern Form und in der Anordnung des Stoffes wesentliche Änderungen nicht vorgenommen hat; denn so wird der Kreis seiner Leser viel weiter sich dehnen können, die an der gewandten, ansprechenden Form ihre Freude haben werden. Damit aber verbindet sich völlige Beherrschung des Stoffes; auf jeder Seite merkt man, daß ein sachkundiger Meister hier das Wort führt, und wenn das Buch kein gelehrtes Werk sein will, sondern sich „wie die Vorträge an Nichtfachleute, die sich für unsere Frühgeschichte interessieren", wendet, so ist doch die unbedingte Zuverlässigkeit im Großen wie im Kleinen gewährleistet, wie sie nur der mitten in der Forschung Stehende zu bieten vermag. Aus zahllosen Einzelbeobachtungen und Tatsachen ist ein lebensvolles Bild zusammengestellt, um so lebensvoller, als der Gegenstand nicht in systematischer Darstellung zu erschöpfen versucht wird; vielmehr werden besonders wichtige und von unserer Forschung erschlossene Gebiete herausgegriffen und durch anschaulich vorgeführte Beispiele ins rechte Licht gestellt.

Nachdem „die Eroberung Westdeutschlands durch die Römer" geschildert ist, werden die „militärischen und städtischen Siedlungen", die großen Lager, wie Novaesium und Haltern (Aliso?), in ihrer Bedeutung und Entwicklung vorgeführt. Für die Würdigung der Gesamtkultur der römischen Rheinlande ist besonders der Abschnitt über die „ländlichen Siedlungen" wichtig, weil er zeigt, wie die reiche Besiedlung keineswegs auf die Städte sich beschränkte, sondern auch auf das flache Land sich erstreckte, freilich keineswegs in dem Sinne, daß nun in jedem Gehöft, jedem Landhause der Sitz eines waschechten Römers, eines Offiziers, Beamten oder Kolonisten zu erblicken wäre, vielmehr mit der Maßgabe, daß die gallische, nach dem Niederrhein auch zu die germanische (besonders ubische) Bevölkerung von der römischen Kultur stark beeinflußt wurde. Ganz besonders gaben die Einzelhöfe (*villae, villaria, fundi*) der Siedlungsweise ihr Gepräge. Sicher ist, sagt der Verfasser mit vollem Recht, „daß diese Einzelhöfe zum größten Teil und ursprünglich von dem eingewanderten Teil der Bevölkerung ausgehen . . . und daß wir die Besitzer dieser Höfe etwa mit unsern Großbauern vergleichen müssen". Bemerkenswert ist, daß auch gebirgige und heute scheinbare wenig einladende Gebiete dicht mit diesen, zum Teil prächtig ausgestatteten Gutshöfen besetzt waren, so z. B. die Eifel. Dem entsprechend waren auch Verkehr und Verkehrsstraßen reich ausgestaltet, wie in einem weiteren Kapitel ausgeführt wird. „Handwerk und Kunst", zumal die bildnerische und die baukünstlerische Tätigkeit, erfahren in anziehendster Darstellung eingehende Berücksichtigung. Töpfer- und Glasmacherkunst stehen da in erster Linie; auf dem Gebiete der Großbauten bildet natürlich Trier den Mittelpunkt, dessen Römerbauten gerade in letzter Zeit wieder Gegenstand emsigster und sachkundigster Forschung geworden sind. (Jüngst ist der „Kaiserpalast" besonders gründlich untersucht worden; es scheint sich zu ergeben, daß dieser gewaltige Bau, der, wie ich in meinem „Römischen Trier" [1911] S. 129 bemerkte, „noch am meisten an die ebenso strenge wie reiche Gliederung der großen Bäderanlagen" erinnert, tatsächlich zuerst [unter Konstantin?] als riesenhafter Bäderpalast erbaut, freilich als solcher vielleicht niemals in Gebrauch genommen worden ist.)

Wie sehr die einheimische (im Moselgebiet die gallische) Bevölkerung an der Entwickelung jener eigenartigen Mischkultur beteiligt war, zeigen auch Religion und Sprache, die beiden Lebensäußerungen, die mit jedem Volkstum am innerlichsten verbunden sind, ihnen sind die beiden letzten Abschnitte gewidmet.

Eine treffliche Stütze bieten dem Leser die Anschauungstafeln und Textbilder, die auch manches weniger Geläufige bieten.

Als sicherer Führer auf den Pfaden unserer Frühgeschichte wird das Buch gerade in unseren Tagen nationalen Hochgefühls besonders willkommen sein; denn die römisch-germanische Forschung ist „eine Aufgabe, die nicht nur ein wissenschaftliches Interesse hat, sondern zugleich eine nationale Pflicht ist."

Münster i. Westf. Franz Cramer.

Egelhaaf, Gottlob, Geschichte der neuesten Zeit vom Frankfurter Frieden bis zur Gegenwart. 5. Auflage. Stuttgart 1915. Carl Grabbe Verlag (Erich Gußmann). gr. 8°. X u. 840 S. geh. 12,50 M., geb. 13,50 M.

Das Buch von Egelhaaf ist bereits in dieser Monatschrift gebührend gewürdigt (Bd. XII, S. 334/35). Die neue Auflage hat eine ganz wesentliche Vermehrung erfahren; es ist von 638 S. auf 840 S. angewachsen. Die vierte Auflage führte uns bis zum Frieden von Lausanne. Hinzugekommen ist Deutschland in den Jahren 1912/1913, der italienisch-türkische Krieg; die beiden Balkankriege; der Ausbruch des Weltkrieges im Jahre 1914, der Verlauf des Weltkrieges bis zum Eingreifen Italiens.

Eine allseitige Behandlung der Geschichte des ungeheuren Weltringens wird ja im vollen Sinne noch lange nicht möglich sein. Was aber bis heute geleistet werden kann, das hat Egelhaaf möglich gemacht. Eine Vollständigkeit ist erzielt, wie man sie kaum besser wünschen kann, und eine Gerechtigkeit waltet in allem, die sachlicher Geschichtsschreibung alle Ehre macht. Dabei liest sich die Darstellung spannend, da große Anschaulichkeit mit großzügiger Auffassung der Dinge sich in klarem Stil vereinigt. Daß der Verfasser mit persönlicher Wärme und persönlichem Urteil dort, wo es hingehört, nicht zurückhält, wird ihm jeder Leser danken, der die große Zeit mit gleicher Wärme mit erlebt und mitempfunden hat wie der Verfasser. Ich kann dem Buche nur wünschen, daß es ein Hausbuch werden möge, aus dem auch unsere Jugend für ihren historischen Sinn recht viel Nahrung schöpfe, damit unser kommendes Geschlecht nicht nur in Tapferkeit seinen Mann steht, wie unser Heer von heute, sondern auch in politischer Klugheit erstarke, wie sie dem Volke, das einen Bismarck sein nennt, wertvolles Erbgut sein sollte.

Egelhaaf, Gottlob, Historisch-politische Jahresübersicht für 1914. Siebenter Jahrgang. Stuttgart 1915. Carl Krabbe Verlag (Erich Gußmann.) 159 S.

Wie die früheren Jahrgänge (s. Monatschrift Bd. XIII, S. 213) bietet auch dieser Band eine knappe Übersicht über die wichtigsten Ereignisse des abgelaufenen Jahres. Die Hälfte des Buches beansprucht mit Recht der Weltkrieg. Dem Cha-

rakter des Buches entsprechend, das mehr eine Chronik bilden soll, ist auch der Weltkrieg im Stil und Inhalt jener Art angemessen, d. h. der Verfasser tritt mit seiner Persönlichkeit etwas mehr zurück. Wie in den früheren Bänden zeigt sich Egelhaaf auch in diesem Bande als ein Künstler der Auswahl, der nichts Wichtiges vergißt und Unwichtiges geschickt beiseite wirft.

Deutsche Lebensfragen. Kriegshefte für die deutsche Jugend. Zusammengestellt von Max Siebourg und Jos. Kuckhoff. Leipzig u. Berlin 1915. B. G. Teubner. Heft I—IV. IV u. 132 S. Zusammen 1,20 M., einzelne Hefte je 0,40 M., 10 Exemplare je 0,30 M.

Es war eine sehr glückliche Idee, daß der Direktor des Königl. Gymnasiums zu Essen mit dem Oberlehrer an derselben Anstalt Jos. Kuckhoff, der zugleich Mitglied des Reichstages ist, sich zusammentaten, um Lebensfragen, wie sie jetzt an unsere deutsche Jugend tagtäglich herantreten, zu beantworten und den Belehrungen, wie sie die Kriegszeit fordert, eine richtige Form zu geben. Und es war zugleich ein glücklicher Griff, daß sie nicht Antworten boten, wie sie in raschen Augenblicken und im Drange der gebietenden Stunde entstehen, sondern gründlich überlegte Antworten, die von Männern des Geistes und erprobter Klugheit herrühren.

Gleich der Anfang des ersten Heftes, das von den Freiheitskriegen bis zum Weltkrieg handelt, zieht uns mit Macht zu dem Büchelchen hin. Fichte spricht zu uns von „Volk, Vaterland und Staat“ und E. M. Arndt von „Freiheit und Vaterland“ und „wie Bürger und Fürsten das Reich bauen“ sagt uns Görres; „über Deutschland im Ringen der eruopäischen Völker“ hören wir Bismarcks Worte vom 6. Februar 1888.

Im zweiten Hefte, „Deutschlands militärische Rüstung“, geben uns amtliche Quellen genaue Auskunft, denen sich gewichtige Persönlichkeiten wie Moltke, von Bernhardi, der frühere Reichskanzler Bülow und andere zuverlässige kluge Männer anschließen.

Und wenn wir im dritten Hefte (Deutschlands wirtschaftliche Rüstung) Namen wie Helfferich, Kaufmann, von Wiese, Schumacher und Witting sehen, und im vierten Hefte (Deutschlands Weltmachtstellung) Fürst von Bülow, Rohrbach, D. Schäfer, Solf, von Lindequist und Kjellén vertreten finden, so müssen wir bekennen, daß Siebourg und Kuckhoff kaum eine geschicktere und gediegenere Auswahl hätten treffen können. Wer jetzt sich viel beschäftigt mit der Prüfung der Bücher, die dem Bedürfnis der Zeit entsprechen wollen, ist nicht selten überrascht über das oberflächliche Zeug, was dem Augenblick sein Dasein dankt; dagegen ist man erfreut, wenn man Bücher liest, die Dauerwert haben und auch im künftigen Frieden ihr Daseinsrecht behaupten werden. Zu diesen gehören diese deutschen Lebensfragen, sie dienen nicht nur bürgerkundlicher Belehrung, sondern auch echter und rechter staatsbürgerlicher Erziehung.

Altmann, Hanns, Wie es zum Weltkrieg kam. Ein Überblick über seine Vorgeschichte und Ursachen zur Einführung in das geschichtliche Verständnis der Gegenwart für Oberklassen höherer Lehranstalten und für jedermann. Mit einer Weltkarte. Leipzig u. Berlin 1915. B. G. Teubner. 32 S. 0,40 M.

Der Zweck des kleinen Büchleins, die Entstehung des Weltkrieges, seine

Ursachen und die Stellung der zu ihm in Beziehung kommenden Völker darzulegen, ist gelungen, soweit es überhaupt auf 32 Seiten möglich war. Wir haben somit zu jedem Lehrbuch der Geschichte ein treffliches Ergänzungsbuch, mit dem man in wenigen Unterrichtsstunden einen Überblick geben kann, wie er ausreicht für das Verständnis der Gegenwart.

Nach der Vorgeschichte kommen unsere Gegner — England, Frankreich, Rußland, Japan, Belgien — zur Besprechung, ohne Haß mit geschichtlicher Sachlichkeit und Gerechtigkeit, aber auch mit gebührender Kritik. Dann werden unsere Bundesgenossen — Österreich-Ungarn und die Türkei — gewürdigt. Dem Ausbruch des Krieges schließt sich die Stellung der neutralen Staaten, insonderheit Amerikas und Rumäniens, die bisherige Stellung Deutschlands im Weltkriege und ein Ausblick in die Zukunft an. Alles ist knapp und klar, so daß dem Lehrer erfreuliche Bewegungsfreiheit für Erläuterungen bleibt, die er ja nach der ihm zu Gebote stehenden Zeit gern geben wird. Aber auch ohne den Lehrer ist das Buch verständlich und für häusliche Selbsttätigkeit des Schülers geeignet.

Chronik des deutschen Krieges nach amtlichen Berichten und zeitgenössischen Kundgebungen. Dritter Band. Von Mitte Januar bis Anfang März 1915. Mit acht Bildnissen. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 462 S. geb. 2,80 M. Band IV. Von Anfang März bis Ende April 1915. Mit Namen- und Sachregister über Band I—IV nebst 7 Bildnissen und 2 Kärtchen, ebenda. 516 S. geb. 2,80 M.

Der erste und zweite Band dieser Chronik ist bereits in dieser Monatschrift XIV, S. 142 u. 308, besprochen worden. Neben den amtlichen Berichten, deren Auswahl ja eigentlich sich von selbst gibt, sind die zeitgenössischen Kundgebungen mit großem Geschick ausgesucht. Es ist hier tatsächlich nur das Beste gewählt und alles, was nur Augenblickswert oder von sensationellem Charakter ist, beiseite gelassen. Dadurch gewinnt das Buch immer mehr an Wert für denjenigen, der sich schon jetzt die Gesamtlage des Krieges und der politischen Verhältnisse klar machen und dabei rückwärts blickend alle Voraussetzungen sich ins Gedächtnis rufen möchte. Das Sachregister des vierten Bandes, das ungemein inhaltreich ist, bietet uns, wie kein anderes Werk, die Möglichkeit des Nachschlagens, so daß schon jetzt dieses Buch geradezu unentbehrlich ist für den, der sich mit der Geschichte des großen Krieges täglich beschäftigt.

1. **Niemann, Hans,** Hindenburgs Siege bei Tannenberg und Angerburg. August-September 1914. Das Cannae und Leuthen der Gegenwart. Mit vier Kartenskizzen. 6. Aufl. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn, Kgl. Hofbuchhandlung. 21 S. 0,50 S.
2. Derselbe, Hindenburgs Winterschlacht in Masuren 7. bis 15. Februar 1915. Mit vier Kartenskizzen. 2. Aufl. ebenda. 32 S. 0,60 M.
3. **Oskar Prinz von Preußen,** Die Winterschlacht in der Champagne. 16. Februar bis 18. März 1915. Oldenburg 1915. Gerhard Stalling. 20 S. 0,60 M. (Der Ertrag ist bestimmt für die Witwen und Waisen der in der Champagne gefallenen Söhne der Rheinprovinz.)

1 und 2. Die beiden Bücher von Niemann, so kurz und knapp sie sind, bergen

einen reichen Inhalt, der so wuchtig wirkt, wie die drei Siege Hindenburgs es seinerzeit taten. In musterhafter Klarheit wird die Feldherrnkunst Hindenburgs gezeichnet, wird uns dargelegt, wie die drei Schlachten und Niederlagen aus einem klugen Gedanken sich entwickelten, der nicht nur von heute stammt, sondern von Cannae über Leuthen, Roßbach, Torgau, über viele Napoleonische Schlachten über Leipzig, Königgrätz, St. Privat und Sedan seinen welthistorischen Gang gegangen ist und der heute herrscht, wie er es immer getan und der zum Siege führt, wenn ihn ein kluger Kopf und ein starker Wille zu beherrschen weiß. Der Verfasser der kleinen Schriften hat das zu voller Klarheit gebracht; kein Wort zu viel, keins zu wenig schreibt er und er wird auch des Besiegten Klugheit gerecht, wenn diese bei Angerburg zu retten wußte, was zu retten war. Die vorzüglichen Karten und Skizzen tragen das Ihrige bei zu vollem Verständnis. Der Verfasser scheint viel in unseren Generalstabswerken und in Schlieffens Schriften studiert zu haben, die ja auch Hindenburg in Fleisch und Blut und Willenskraft übergegangen sind und in das wunderbare Zusammenwirken der Führer, die unter Hindenburgs Leitung die Siege gewonnen haben. Niemann zeigt aber auch, wie all den Kriegern zu danken ist, welche ihren Willen und ihre Tapfertkei eingestellt haben in des obersten Feldherrn schlichte Größe.

3. Prinz Oskar von Preußen, der dem Oberkommando der 3. Armee zugeteilt ist und dort aus nächster Nähe die Winterschlacht in der Champagne miterlebt hat, gibt uns ein schönes Bild dieser Schlacht. Ein gemüt- und pietätvoller, ritterlich vornehmer Ton, Liebe und Bewunderung für den einzelnen Soldaten, für dessen deutsche Treue und deutschen Heldenmut, aber auch hohe Achtung für den Gegner durchzieht das Ganze. Kurz und klar, wie man es in unserer besten militärischen Literatur gewohnt ist, wird die Bedeutung der Schlacht gezeigt, daß nämlich hier der erste gewaltige Durchbruchsversuch der Franzosen, die ihre besten Korps und eine ungeheure Artillerie wochen- und monatelang dran setzten, mit großer Wucht zusammenbrach. Die Einzelheiten dieser Schlacht sind geschickt verflochten in eine großzügige Darstellung, die immer aufs Ganze zielt. Die Schwierigkeiten des Geländes, des Wetters und die kluge Ausnutzung dieser Hindernisse, das Hin und Her der wogenden Schlacht und alle die Besonderheiten eines großen Stellungskampfes werden anschaulich geschildert und belebt durch bezeichnende Ausdrücke volkstümlicher Soldatensprache.

Daß zum Schlusse auch der guten Jugenderziehung wertvolle Worte gewidmet werden, indem zu Stählung, Abhärtung und Selbstbeherrschung gemahnt wird und gewarnt vor allem ausschweifenden Tun, das soll man unserm Hohenzollernprinzen besonders danken. Wenn solcher Geist auf den Höhen des Lebens herrscht, dann ist es gut bestellt um ein Volk, das in großer Zeit groß und stark zu sein selbst guten Willens und voll befähigt ist.

Heinrich Ruprecht zum Gedächtnis. Mit drei Abbildungen und einer Notenbeigabe. Als Handschrift gedruckt. Göttingen 1915. Vandenhoeck & Ruprecht. 24 S. 1 M. (Der Ertrag ist zu einem guten Zweck bestimmt.)

Unter den Feldzugserinnerungen aus dem Jahre 1870/71 bilden die Feldpostbriefe von H. Rindfleisch eines der schönsten Erzeugnisse der deutschen Literatur

überhaupt. Besonders wissen sie diejeniegn zu würdigen, die in demselben Heeresverbande den Feldzug an der Loire mitgemacht haben und die zu beurteilen verstehen, wie wahr die Kriegsbilder sind, die Rindfleisch gezeichnet hat.

Ein Enkel dieses Mannes, der Sohn des Buchhändlers Ruprecht in Göttingen, ist nun auch wie sein Großvater 1870/71 und wie sein Vater jetzt in den Krieg mit hinausgezogen und hat am 10. November den Heldentod in Flandern erlitten. Das bescheidene Büchelchen, von den Eltern zusammengestellt, erzählt uns von dem Tode des edlen, begeisterten und frommen Sohnes. Es liest sich wie eine kleine Tragödie, die mich tief ergriffen hat und auf die ich aufmerksam mache, weil sie wert ist, von unsern Schülern gelesen zu werden. Sie ist eine Ergänzung zu jenen Feldbriefen und bezeugt, daß von Geschlecht zu Geschlecht bei uns vaterländische Tugenden als hohe ethische Werte ein Erbgut bilden.

Hildebrand, Karl, Ein starkes Volk. Eindrücke aus Deutschland und von der Westfront (Dezember 1914 und Januar 1915). Aus dem Schwedischen übertragen. Berlin 1915. Ernst Siegfried Mittler & Sohn, Kgl. Hofbuchhandlung. VI u. 172 S. 2 M.

Das Mitglied des schwedischen Reichstags, Dr. Karl Hildebrand, hat im Dezember und Januar Belgien und die Westfront besucht und gibt in diesem spannend und doch mit gerechtester Ruhe geschriebenen Buche die Eindrücke wieder, die er an der Front und in unserem Lande empfangen hat. Von den verschiedensten Gesichtspunkten aus beurteilt er unsere Verhältnisse. Was er an ersten Eindrücken empfangen, wie er die Zustände in den eroberten Stücken Frankreichs gefunden, wie er die geeinte Kraft unseres Volkes empfunden, die in allem sich zeige, wie er unsere Soldaten im Angesicht des Todes und im Schützengraben gesehen, wie er die „deutschen Barbaren" in Belgien und an der Westfront habe schalten und walten sehen, wie es mit der Wahrheit bei uns bestellt sei, wie unsere Frauen und Kriegswohlfahrtspflege beschaffen seien, und wie die Kriegspoesie unseres Volkes Charakter zeige, alles das und noch vieles andere lesen wir mit einer gewissen Befriedigung, an manchen Stellen aber auch mit inneren Stolz, zu dem uns das gerechte und wohl begründete Urteil des Verfassers die Berechtigung gibt.

Das Buch ist ein rechtes Buch für jede Schule. Unsere Schüler sollten es allesamt lesen, weil es die Erkenntnis von der inneren Kraft unseres Volkes vertieft und Zeugnis ablegt von der Entschlossenheit, den Kampf bis zu einem glücklichen Ende durchzuführen. Und dann lenkt das Buch die Aufmerksamkeit auf das Neue, das möglicherweise nach Beendigung des Krieges die europäische Kultur umgestalten wird und das zum Teil bereits wahrnehmbar zu werden beginnt.

Was könnten wir aber unserer Jugend Besseres antun, als ihre Blicke und Gedanken auf die Zeichen der Zeit und der Zukunft zu lenken, die ein sachlich denkender, mit wertvoller Erfahrung ausgestatteter Ausländer zu deuten versucht.

Sven Hedin, Ein Volk in Waffen. Den deutschen Soldaten gewidmet. Mit 32 Abbildungen (26 Photographien, 6 Zeichnungen). Feldpostausgabe. Leipzig 1915. F. A. Brockhaus. 192 S. 1 M.

Zwar ist das Buch den deutschen Soldaten gewidmet; in diese schließen wir

die deutsche Jugend als zukünftige Krieger ein. Auch ihnen tut das Buch gut! Wie Karl Hildebrand ist auch der berühmte Forscher Sven Hedin an der deutschen Westfront gewesen, als Gast im Hauptquartier unseres Kaisers, im September und Oktober vorigen Jahres, und er schildert uns, was er gesehen, und kommt zu dem Ergebnis, daß viel Idealismus, viel Tapferkeit und Menschlichkeit, viel Tatkraft und Überlegenheit bei uns zu finden sei. Wir dürfen stolz auch auf dieses Buch sein, das all den Verleumdungen des Auslandes gegenüber uns Gerechtigkeit und Wahrheit zukommen läßt, und das alle ausländischen, besonders die englischen Lügen als das hinstellt, was sie sind.

Das Buch sollte in jedes Schülers Hand kommen, zumal es mit einer Lebendigkeit und Frische geschrieben ist, die gerade jugendlichen Herzen wohl tun wird.

Schäfer, Dietrich, Das deutsche Volk und der Osten. (Vortrag gehalten in der Gehe-Stiftung zu Dresden.) Leipzig 1915. B. G. Teubner. 43 S. 1 M.

Schäfer verfolgt in seinem Vortrage die größeren und kleineren Bruchstücke deutschen Volksstums und deutscher Volksart, die über den ganzen Osten Europas bis fast an die Grenzen des Erdteils verstreut sind, und er zeigt, wie die Deutschen dorthin gekommen sind, nicht auf dem Wege kriegerischer Eroberungen, sondern im wesentlichen auf Einladung der Einheimischen selbst, gerufen von den Landesherren der drei großen alten Königreiche Polen, Böhmen und Ungarn oder von sonstigen Landbesitzern, geistlichen Stiften und weltlichen Großen und wie somit der Deutsche jener östlichen Gegenden auf den Boden, den er bebaut, auf das Haus, das er bewohnt, genau dasselbe Anrecht hat wie sein anderssprechender Heimatsgenosse, der seinen Stammbaum auf die alten Bewohner des Landes zurückführt. Was der Deutsche im Osten besitzt, haben seine Vorfahren in ehrlicher Arbeit und um vollwertige Gegenleistungen erworben, indem er Kulturleistungen ersten Ranges dort hinterlassen hat.

Zum Danke dafür kam dann die Gegenströmung: die ihn gerufen, suchten den Deutschen, als er seine Schuldigkeit getan hatte, wieder fortzudrängen aus seinem Gebiete treuer Arbeit. Auch diese geschichtliche Entwicklung zeigt uns der Schäfersche Vortrag, den wir recht ausnutzen sollten für unsern Unterricht in der Geschichte, der viel zu sehr auf den Schlachtfeldern im Süden und Westen verweilt in all den unnützen Römerzügen, den Raub- und Erbfolgekriegen. Mehr nach Osten schauen ist Schäfers Leitspruch bei seinem inhaltreichen Vortrage. Beherzigen wir das auch für unseren Geschichtsunterricht, er wird dadurch an Wert und deutscher Kraft sichtlich gewinnen. Moltke, St. Privat und Sedan sind herrliche Erinnerungen, Hindenburg und Masuren sind aber vielleicht noch wertvoller, weil sie im Fortlauf unserer östlichen Kolonistenarbeit den Beginn einer neuen Kolonistenarbeit bezeichnen, bei der es sich um Sein oder Nichtsein unseres Deutschen Reiches handeln wird.

Die Partei der Zukunft. Von einem Deutschen. Leipzig 1914. Dietrichsche Verlagsbuchhandlung, Theodor Weicher. VIII u. 245 S. geh. 2,50 M., geb. 3 M.

Parteipolitische Fragen gehören nicht in die Schule, auch nicht in eine päda-

gogische Zeitschrift. Nur wenn ihre Behandlung von historischer Objektivität erfüllt ist, nirgendwo verletzt und Kapitel enthält, die uns Lehrern die Wege weisen, wie wir vornehme staatsbürgerliche Unterweisungen gestalten sollen, dann darf auch die Pädagogik nicht unbelehrt an solchen Fragen vorübergehen.

Das vorliegende Buch gehört zu solcher Art. Es ist vor allem von Anfang bis zu Ende von patriotischem Geiste erfüllt; das Vaterland über der Partei ist sein Grundsatz, und Bismarcks Gedanken geben vielfach die Richtlinien ab. Wes Geistes Kind wir hier vor uns haben, sehen wir an den drei Zielen, die das Buch verfolgt, und die die Partei der Zukunft erstreben soll.

Erstes Ziel: Ein wahrhaft nationalpolitisches Streben muß das leiblich-materielle Wohl aller Deutschen zu fördern suchen, es darf keinen, auch nicht den Kleinsten zugrunde gehen lassen, sondern muß ihn vielmehr zu heben suchen. Es muß auf diesem Gebiet, „das größte Glück der größten Zahl" erreichen wollen, freilich mit der großen Einschränkung: nicht nur das größte Glück des gegenwärtigen deutschen Geschlechts, sondern auch des künftigen.

Zweites Ziel ist, auch die Entwicklung des geistig sittlichen Wohls der Deutschen zu erstreben. Dieses Bestreben muß sich einsetzen für eine Emporhebung des ganzen Volkes zum freiesten und vollsten Gebrauch seiner geistigen und sittlichen Gaben und Kräfte; und wenn auch nicht völlige Gleichheit zu erreichen ist, grundsätzlich muß dahin getrachtet werden, alle Hemmungen zu beseitigen, die einen Volksgenossen behindern, seine geistige Fähigkeiten voll zu entwickeln und zur Entfaltung zu bringen.

Drittes Ziel. Die wirklich vaterländische Politik muß den Staat stark zu machen suchen, nach innen und außen, so stark, wie es nur irgend vereinbar ist mit der freien Entwicklung der einzelnen Persönlichkeiten. Aber nie und nimmer um des Staates selbst, sondern nur um des leiblichen und geistigen Wohles des Volkes in Gegenwart und Zukunft willen. Der Staat ist nicht Selbstzweck, er ist stets nur Mittel zum Zweck, wenn auch eines der höchsten, vornehmsten und größten des gesamten Kulturlebens.

Nimmt man hinzu, daß mit diesen Zielen auf dem Gebiete des religiösen Lebens allgemeine Freiheit der Entwicklung staatlich gewährleistet werden, daß alles vermieden werden soll, was nach Zwang und Bevormundung und nach unnötigem und parteiischen Gebrauch aussieht, so darf von solch einer Partei der Zukunft auch einmal im geschichtlichen Unterricht die Rede sein.

Von solchen und ähnlichen vornehmen Gedanken ist das ganze Buch erfüllt. Einige Kapitel werden sehr wertvolle Anregungen und ebenso wertvollen Stoff abgeben, die unmittelbar für den geschichtlichen Unterricht Verwendung finden können. Es sind das die Kapitel über die geschichtliche Entwicklung des Parteiwesens in Deutschland, über die Notwendigkeit des Vorhandenseins konservativer, liberaler, demokratischer und sozialer Elemente im nationalen Programm, und über die beiden Fragen, was im Deutschen Reiche bereits erreicht sei und was im Deutschen Reiche noch geschehen müsse.

Die beiden letzten Kapitel enthalten eine erstaunliche Fülle von Kenntnissen wirtschaftlicher Art und von Anregungen auf diesem Gebiete, die kein Geschichtslehrer sich entgehen lassen sollte.

Das Buch sei mithin warm empfohlen. Erschienen ist es ganz kurz vor Kriegsausbruch, Ende Juli 1914. Schade, daß der Verfasser die Erfahrungen des Krieges nicht mehr hat verwerten können, wo so vieles sich erfüllt hat, was sein Buch prophetisch vorausgesehen oder in vaterländischer Sehnsucht erhofft hat. Auch würde manche Besorgnis, die dem Verfasser das Herz schwer macht, nicht mehr nötig gewesen sein, da der Krieg die Luft von manchen gefahrdrohenden parteipolitischen Ausdünstungen gereinigt hat.

Berlin. A. Matthias.

Picard, E., Das Wissen der Gegenwart in Mathematik und Naturwissenschaft. Deutsche Ausgabe von F. und L. Lindemann, Leipzig 1913. B. G. Teubner. 292 S. geb. 6 M.

Das Buch gibt nicht etwa eine gemeinverständliche Darstellung des Wissens der Gegenwart in Mathematik und Naturwissenschaft, wie derjenige vielleicht meinen möchte, der beim flüchtigen Durchblättern zu seiner Freude bemerkt, daß es formelfrei ist. Eine solche populäre Darstellung wäre heute auch wohl nicht mehr möglich. Es handelt sich vielmehr um eine enzyklopädische Zusammenfassung, eine mosaikartige Aneinanderreihung von Forschungsergebnissen, bei der im Grunde vom Leser vorausgesetzt wird, daß er die Mehrzahl der Tatsachen bereits kennt. Wenn z. B. auf einer einzigen Seite der kritische Punkt, das Mariottesche Gesetz, das van der Waalssche Gesetz und die daran anknüpfenden Arbeiten genannt werden, ohne daß die Begriffe und Gesetze selbst irgend wie formuliert werden, so hat von einer solchen Erörterung nur der etwas, dem die Tatsachen selbst vollkommen vertraut sind. Im übrigen wird der Mathematiker, der das Buch liest, nicht nur über sein eigenes Fach, sondern auch über die ihn angehenden Nachbarfächer orientiert werden und vice versa auch der Naturwissenschaftler, wobei übrigens der Mathematiker leichter bei den Naturwissenschaften als der Naturwissenschaftler bei der Mathematik wird folgen können. Die mathematische Allgemeinbildung der Naturwissenschaftler ist vielleicht in Frankreich im allgemeinen höher als bei uns.

Das Werk trägt zwar der Internationalität der Wissenschaft Rechnung, bevorzugt aber doch ein wenig die französischen Autoren. Die sorgfältigen Anmerkungen Lindemanns, die alles bieten, was zu einem weiteren Eindringen in die Literatur notwendig ist, bilden eine wertvolle Ergänzung des Buches.

Jena. W. Lietzmann.

Naturdenkmäler. Vorträge und Aufsätze herausgegeben von der Staatlichen Stelle für Naturdenkmalpflege in Preußen. Bd. 1. Berlin 1915. Gebr. Borntträger. 8°. (H. 1—10.) 454 S. 5 M., geb. 6,20 M.

Da in dem Weltbrandkriege naturgemäß eine große Reihe unersetzlicher Denkmale in Stein und in der Natur zerstört werden, liegt es den von den Furien des Krieges verschonten Gegenden um so mehr ob, für die Erhaltung der überlieferten Kulturwerte in ihrer Eigenart und Schönheit Sorge zu tragen. Der Heimatschutz muß mehr denn je gefördert werden, der Schutz der Boden-

altertümer kann nicht oft genug in den Vordergrund gerückt werden, zumal durch die wirtschaftliche Entwicklung und das Wachstum der Bevölkerung diese Werte in zunehmendem Maße gefährdet erscheinen, vielfach auch durch Gleichgültigkeit zu Grunde gehen. Alle naturwissenschaftlichen Kreise, welche ja namentlich Interesse für den Heimatschutz haben, und die Schulen scheinen in erster Linie berufen, hier fördernd einzuwirken. In letzteren wird der Unterricht im Deutschen, in der Heimatkunde, der Geschichte, der Kunstgeschichte, der Natur- wie Erdkunde, ja, auch im Zeichnen vielfache Anknüpfungspunkte bieten, um den Naturdenkmalschutz in geeigneter Weise einzuflechten. Dazu gehören denn auch freilich Drucksachen, welche ein naturgetreues Bild der Bestrebungen geben. Die staatliche Stelle für Naturdenkmalpflege gibt deshalb Beiträge zur Naturdenkmalpflege heraus, welche in umfangreicheren Arbeiten und Berichten der Sache dienen, daneben aber minder umfangreiche Veröffentlichungen in allgemeinverständlicher Form, welche verschiedenartige Aufgaben der Naturdenkmalpflege und des Naturschutzes im allgemeinen, deutsche wie auch ausländische Naturschutzgebiete u. a. m. behandeln. Da nunmehr der 1. Bd. mit 10 Heften, zu je 50 Pf. auch einzeln käuflich, vorliegt, wollen wir weite Kreise auf diese Publikation noch extra hinweisen, welche so recht geeignet ist, den Gedanken der Naturdenkmalpflege überall hinzutragen. Volks- und Schulbüchereien sollten bei dem billigen Preise für das in trefflicher Art Gebotene nicht verfehlen, diese Naturdenkmäler ihrem Bestande einzuverleiben und die Leser darauf hinzuweisen. Die Vielseitigkeit des Bandes ergibt sich schon aus einigen Stichproben, welche allgemeines Interesse hervorrufen dürften: die Raubvögel als Naturdenkmäler, unsere erratischen Blöcke, die Vogelschutzgebiete an den deutschen Meeresküsten, Schutz den blütenlosen Pflanzen, Schutz den geologischen Naturdenkmälern. Da Neuerscheinungen für die verschiedensten Bibliotheken sowieso in geringerer Zahl vorliegen, ist wohl überall die Anschaffung der Naturdenkmäler aus pekuniären Rücksichten leicht möglich.

Halle a. S. E. Roth.

Hahn, Hermann, Handbuch für physikalische Schülerübungen, Zweite verbesserte Auflage. Mit mehr als 340 in den Text gedruckten Figuren. Berlin 1913. Julius Springer. XVI u. 511 S. 20 M. geb. 22 M.

Dies Handbuch hat sich eine führende Stellung auf dem Gebiet der Schülerübungen erworben. Obwohl nur für die Hand des Lehrers bestimmt, hat es nach wenigen Jahren eine Neuauflage erlebt. Der Verfasser hat mit der ihm eigenen Sorgfalt und kritischen Umsicht an zahlreichen Stellen gebessert, ohne jedoch das Buch in seiner Gesamtanlage zu ändern. Schon in der ersten Auflage hatte er gewagt, Fremdwörter, die der Sprache des Physikers seit langer Zeit angehören — wie Temperatur, Amperemeter, Voltmeter — durch deutsche Ausdrücke zu ersetzen. In der vorliegenden Auflage findet sich eine Reihe weiterer Verdeutschungen, so Feinschraube für Mikrometerschraube, Spulfeder für Spiralfeder, Kraftwert für Kraftkonstante, Federmaß für Elastizitätsmodul, Umrechnungszahl für Reduktionsfaktor u. a. m.

Es ist zu wünschen, daß sich solche Verdeutschungen, soweit sie glücklich sind, in unserm Sprachgebrauch einbürgern. Manche Neubildungen, wie Warmheit für Temperatur, werden allerdings schwerlich allgemein Beifall finden.

Gegen die sehr ausführlichen, in der Befehlsform gegebenen Anleitungen Hahns zum Anstellen der Versuche und der Beobachtungen hat kürzlich G. Kerschensteiner ernste Bedenken geäußert. Sicher ist mit diesen Anleitungen die Methodik der Schülerübungen nicht erschöpft, vielmehr hat Hahn selber im Anhang seines Buches angegeben, wodurch diese Anleitungen zu ergänzen sind. Anderseits aber muß man dem Verfasser gerade für seine genauen Anweisungen Dank wissen, die bei gleichzeitigem Arbeiten einer größeren Zahl unentbehrlich sind; sie dienen ohne Zweifel dazu, die Schüler zur Exaktheit und zur Präzision zu erziehen, was neben dem Einblick in die Methode der Forschung ein ebenfalls nicht gering zu schätzender Erfolg der Übungen sein muß.

Dahlem bei Berlin. Friedr. Poske.

Brehms Tierbilder. 2. Teil: Die Vögel, IV S. u. 60 farbige Tafeln aus Brehms Tierleben von Wilhelm Kuhnert und Walter Heubach. Mit Text von Dr. V. Franz. In Leinenmappe 12 M. Leipzig und Wien 1913. Bibliographisches Institut.

Der Gedanke, die prächtigen Farbentafeln aus Brehms Tierleben, von kurzem Text begleitet, gesondert herauszugeben, scheint mir sehr glücklich. Sowohl was die Naturwahrheit der Darstellung, die künstlerische Ausführung wie die Reproduktion der einzelnen Blätter betrifft, sind sie als erstklassig zu bezeichnen. Der geringe Anschaffungspreis wird eine weite Verbreitung dieses Werkes erleichtern. Als Geschenk für den Schüler, zur Anschaffung für Schülerbibliotheken und auch zur Verwendung für den biologischen Unterricht selbst möchte ich das Werk warm empfehlen.

Hamburg. Heering.

Braess, Martin, Aus dem Vogelleben unserer Heimat, Ornithologische Plaudereien. Herausgegeben vom Dürerbund. München 1914. Georg D. W. Callwey. VI u. 211 S. geh. 2,50 M., geb. 3,50 M.

Von einem Buche, das die Freunde der Natur über das Leben der Vögel unterrichten will, haben wir heutzutage zu verlangen, daß es nicht „reine", beziehungslose Wissenschaft gibt, sondern die Kulturwerte, die dieser Zweig der Zoologie in sich birgt, aufdeckt. Diese Forderungen erfüllt das Buch von Braess in der erfreulichsten Weise. Die Beziehungen zur Kultur, von denen ich rede, sind in der Vogelkunde leichter zu finden als in mancher anderen Wissenschaft. Sie erschöpfen sich nicht im Ästhetischen; eine liebevoll hingebende Beobachtung wird der Gefühlswelt reiche Nahrung bieten, ja, sie kann unserem Naturempfinden, das vielleicht die großen Erscheinungen der Natur entscheidend beeinflußt haben, einen neuen wesentlichen Zug einfügen. Indem schließlich der Vogelfreund sich gezwungen fühlt, an den Bestrebungen des Vogelschutzes teilzunehmen, wird er inne, daß seine Liebe zur Natur

Forderungen an ihn stellt: so erhält die scheinbare Liebhaberei Beziehungen zum Ethischen. In diesem Sinne rede ich von Kulturwerten, nur möge man sich vorstellen, daß, was ich als Berichterstatter als Erstens, Zweitens, Drittens trocken aneinanderreihe, sich in dem Buche als blühendes Leben offenbart. Erst von meinem Standpunkte aus ist es zu verstehen, daß der Dürerbund sich mit der Herausgabe eines zoologischen Buches befaßt. — Der Verfasser bringt nicht eine systematische Übersicht über die einheimischen Vögel, sondern, wie er selber auf dem Titelblatte sagt, ornithologische Plaudereien. Zwanglos reihen sich die Aufsätze aneinander. Einige betrachten eine Gruppe verwandter Vögel, z. B. die Laubsänger, die Drosseln, oder sind einzelnen Vögeln gewidmet, andere behandeln allgemeine Themen wie: Brutgeschäft, Baden und Wassertrinken usw., immer aber ist die Darstellung von inniger Liebe zur Natur erfüllt, immer voll Gemüt und Humor. Daß es nicht in allen Stücken psychologisch ganz sauber zugeht, will ich dem begeisterten Naturfreunde nicht anrechnen. Ich bin dem Verfasser dankbar, daß in den Tagen, während ich dem ersten Grünfinkenruf sehnsüchtig entgegenharre, sein schönes Buch in meine Hände gelangte.

Knortz, Karl, Die Vögel in Geschichte, Sage, Brauch und Literatur. München, Fr. Seybolds Verlagsbuchhandlung. 296 S. 8°. geh. 4,20 M., geb. 5 M.

Die einen anatomieren den Leib der Vögel und forschen dem Bau der Organe nach, andere horchen ihrem Gesange und belauschen sie in ihrem Tun und Treiben, — hier naht sich ihnen einer ihrer Freunde von einer andern Seite und schildert, was die Dichter von ihnen sangen, was das Volk in seinen Sagen und Märchen von ihnen erzählt, wie sie manchem Brauche den Ursprung gegeben haben und in allerlei Kinderreimen ihr Wesen treiben. So werden uns Gans, Ente und Schwan, Storch und Schwalbe, Rabe, Eule, Kuckuck und eine große Reihe anderer Vögel vorgeführt. Eine reizvolle Aufgabe, den interessanten Stoff in der rechten Weise zu gestalten. Schade, daß unsere Erwartungen nicht völlig erfüllt werden. Alle Zeiten und Völker haben ihre Gaben beigesteuert, aber der ganze Reichtum wird ziemlich ohne Wahl und Ordnung vor uns ausgeschüttet, das Wertlose liegt dicht neben dem Gediegenen, die seichtesten Heineschen Verse stehen neben gemütvollen Tiermärchen, nicht weit davon findet sich — ein Rezept für Gänsepfeffer. So ist ein Vielerlei entstanden, dem eines fehlt, nämlich der beherrschende Geist, der das Buch als die Äußerung einer Persönlichkeit erscheinen ließe. Immerhin gelingt es, aus dem bunten Haufen manch schönes Stück herauszulesen. Geheimnisvoll raunen die alten Märchen von der Wunderkraft gewisser Vögel, von ihrem zauberhaften Einfluß auf des Menschen Schicksal. Aberglaube! — wir lächeln überlegen. Jedoch dem Aberglauben nachsinnend werden wir gewahr, daß er ein Kind des innigen Naturgefühls jener Zeiten ist, da der Mensch mit frommem Schauder das Walten der Natur empfand. — So vermag doch der reiche Inhalt des Buches unsern naturbetrachtenden Geist zu Gedanken anzuregen.

Görlitz. Georg Klatt.

Mikrokosmos. Zeitschrift für praktische Arbeit auf dem Gebiete der Naturwissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der mikroskopischen Technik. 7. Jahrgang, H. 6, 7, 8, 9. Jährlich 12 Hefte und 2 Buchbeilagen für 5,60 M. Stuttgart, Franckhsche Verlagsbuchhandlung.

Die vorliegenden Hefte des Mikrokosmos bringen dem praktisch arbeitenden Mikroskopiker wieder eine Fülle des Interessanten und Anregenden. Steiner beschreibt in Fortsetzung seiner „Mikroskopischen Tierwelt der Moospolster" die zahlreichen Rädertiere der Moose. Eine schöne Ergänzung hierzu sind Sachses „vergleichend-anatomische und physiologische Betrachtungen über Rädertiere". Mehrere Aufsätze sind den neuen wichtigen Methoden zur Untersuchung des Planktons gewidmet, vor allem der Planktonkammer nach Kolkwitz. Diese „Planktonausrüstung in der Westentasche" gestattet qualitative und quantitative Planktonuntersuchungen unter Berücksichtigung des Nannoplanktons sogar an Ort und Stelle. In dem Aufsatz von Simon über Planktonkonservierung vermisst man eine Angabe der Bezugsquelle. Weitere Artikel handeln von der Albrechtschen Umbettungsmethode, von der Milbenfamilie der Analginen, von der Dunkelfeldmikroskopie, von der Unsterblichkeit der Protozoen, die durch die Züchtung von 3340 ungeschlechtlichen Generationen erwiesen scheint. Reukauf zeigt 24 außerordentlich instruktive Mikrophotographien aus dem Leben des Wasserbären. Der Wert von Hustedts Veröffentlichung über Deutsche Salzwasserdiatomeen wird leider sehr dadurch beeinträchtigt, daß ihre Fortsetzungen sich über mehrere Jahrgänge erstrecken. Dem Verlag wäre zu raten, auch bei den anderen größeren Veröffentlichungen den Umfang auf Kosten der Zahl der Fortsetzungen zu vergrößern. Aus den Beiblättern interessieren besonders einige wohlgelungene Momentmikrophotographien. In Heft 9 erscheint als neue Beilage das Schulmuseum, Zentralblatt für Lehr- und Lernmittel. Sie steht nur in lockerem Zusammenhang mit den Zielen des Mikrokosmos, sie ist ein Hinweis auf die wohlverdiente weite Verbreitung der Zeitschrift an den Schulen.

Dortmund. W. Klostermann.

Weber, Ernst, Der Weg zur Zeichenkunst. Ein Büchlein für theoretische und praktische Selbstbildung. Mit 82 Abbildungen und einer Farbentafel. Leipzig 1913. B. G. Teubner. I u. 78 S. 8°. 1 M.

Dieses Büchlein (430. Bändchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt") will kein Methodenwerk sein, auch nicht der Schule Richtlinien und Beispiele geben. Lediglich dem Selbstunterricht des einzelnen will es dienen. Der Verfasser hat es in erster Linie für Lehrer bestimmt, „die während ihrer Bildungszeit und später im Amt keine Gelegenheit fanden, sich zeichnerisch zu schulen, und die doch den neuzeitlichen Anforderungen entsprechen möchten", dann aber auch „für alle die — wes Standes und Alters sie auch sein mögen — die keine andere Hilfe erreichen können, sich künstlerisch zu vervollkommnen". Etwas für die künstlerische Bildung wirklich Ausreichendes kann auf einem so kleinen Raum schlechterdings überhaupt nicht gegeben, auch kann das Zeichnen nicht durch Bücher gelehrt werden. Gleichwohl sind die methodischen Ausführungen des erfahrenen Verfassers beachtenswert. Be-

sonders wertvoll erscheint mir für den, der sich auf dem Gebiete dieses Unterrichts orientieren möchte, der 1. theoretische Teil, der in großen Zügen und klaren Linien die gesamte Entwicklung des Zeichenunterrichts darstellt, in treffenden Strichen den alten und den neuen Kurs zeichnet und sich zugleich mit den zeichnerischen Darstellungsweisen, den Weg und den Stoff beschäftigt. Wo eine solche allgemeine Orientierung erwünscht und genügend erscheint, kann das Büchlein empfohlen werden.

München. Fritz Kuhlmann.

Selter, Hugo, Handbuch der Deutschen Schulhygiene. Mit 149 Abbildungen und zahlreichen Tabellen. Dresden, Theod. Steinkopff, VIII u. 759 Seiten. 8°. geh. 28 M., geb. 30 M.; ½ Leder 32 M.

Wenn die Schule das Recht hat, den Besuch der Schüler und deren starke Lernarbeit zu fordern, so hat das Kind ein Recht zu verlangen, daß seine Gesundheit dadurch keinen Schaden leidet. Dieser Gedanke ist so alt wie die Schulen. Aber zu bestimmten Vorschlägen verdichtete er sich erst vor 130 Jahren bei dem Arzte Peter Frank in Speyer.

Die neueste Zeit hat manche dieser Forderungen in die Tat umgesetzt. So stehen wir heute mitten in einer großzügigen notwendigen Entwicklung. Da ist ein gewissenhafter Rückblick über Anschauungen und Verhältnisse in früheren Zeiten ebenso erwünscht wie eine vollständige wissenschaftliche Untersuchung der Grundlagen, auf denen sich die Weiterbildung zu vollziehen hat. Deshalb kommt das Seltersche Handbuch zur rechten Zeit; es wird allen Seiten der Schulhygiene gerecht, da die einzelnen Abschnitte von anerkannten Fachleuten behandelt sind. Wir finden die lückenlose Erörterung aller vorkommenden Fragen bei der Hygiene des Schulraumes, des Unterrichts, des gesunden und kranken Schülers, des Lehrers und zuletzt bei der Behandlung schwachbegabter Kinder. Dabei sind die Ergebnisse der physikalischen, chemischen und bautechnischen Forschung ebenso ausgiebig verwertet wie die der experimentellen Pädagogik und der Nervenphysiologie. Ein hoher Grad von Anschaulichkeit und Überzeugungskraft wird durch zahlreiche graphische Darstellungen gewonnen, die z. B. den Zusammenhang zwischen Zensur und Körpergewicht oder zwischen Alter und zweckmäßigster Turnübung vorführen; die hygienischen Bedenken gegen Prüfungen — besonders das Maturum — finden zahlenmäßige Würdigung.

Niemand wird ohne reiche Belehrung das Werk aus der Hand legen. Es dürfte keine Frage schulhygienischer Art geben, bei der es uns im Stiche läßt, da es auch die reiche bereits vorhandene Literatur — wie mir scheint — vollständig mitverarbeitet hat. Etwas zu kurz gekommen ist vielleicht die Hygiene des Lehrers, der verlangen kann, daß durch Asphaltieren der Straßen in Schulnähe auf seine Lunge und Stimme die nötige Rücksicht genommen wird.

Jedes städtische Bauamt muß das Buch zur Verfügung haben, für jeden Lehrer muß es bereitstehen. An fleißiger, segensreicher Benutzung wird es dann sicher nicht fehlen.

Linden-Hannover. Bodo Habenicht.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer.** (Kriegsausgabe.) Herausgeber J. E. Frhr. v. Grotthuß. Vierteljährlich (6 Hefte) 4,50 M., Einzelheft 80 Pf. Probeheft franko. Stuttgart. Greiner & Pfeiffer.

Aus dem Inhalt des zweiten Juni-, ersten und zweiten Juli-, ersten und zweiten August-Heftes: Die Kriegserklärung Italiens und ihr Einfluß auf den Verlauf des Weltkrieges. Von Generalleutnant z. D. Baron v. Ardenne. — Frühlingszeilen aus dem Dorfe. Von Max Jungnickel. — Das stille Wirken der deutschen Flotte. Von Konteradmiral z. D. Kalau vom Hofe. — Italien und der europäische Krieg. Kritische Betrachtungen von Theodor v. Sosnosky. — Von der Natur in Kriegszeiten. Von Wilhelm R. Richter. — Die deutsche Burschenschaft. Von Dr. Richard Bahr. — Das sogenannte Trentino. — Italienische Treue. — Der Geist Tegetthoffs. Von Karl Storck. — Kriegsliteratur. Von Karl Storck. — Das politische Erbe des Königs Carol von Rumänien. Von Dr. Frhrn. von Dungern. — Das Selbstbestimmungsrecht der Nationen. Von Richard Calwer. — Verratene Liebe. Von Karl Storck. — Die baltischen Deutschen. Von G. — Antike Miesmacher. Von G. — Eines Schweden Hoffnung auf den deutschen Sieg. Von G. — Deutsche Sorgen. Von Marie Diers. — Das Mittel und der Krieg. Von Hermann Kienzl. — Die Hintermänner von Serajewo. Von J. E. Frhrn. v. Grotthuß. — Der Kriegsbankrott unseres Theaters. Von Karl Storck. — Das wirkliche Indien. — Von Uncle Sams Kriegsbilanz. Von Dr. F. E. S. — Die Federn der Diplomaten. — Datterich-Feuilletonisten. Von Prof. D. Dr. Diehl. — Vom heiligen Zorn. — Verdeutschungen. Von K. St. — Shakespeares „Episoden". — Deutschland und Österreich-Ungarn. — Unsere Helden im Westen. — Ein allzu wißbegieriger Engländer. — Die Untreue gegen den „guten Kameraden". Von Dr. Karl Storck. — Ein Rückblick. Von Generalleutnant z. D. Baron von Ardenne. — Meines Vaters Uhr. Von Karl Berner. — Der Krieg gegen den englischen Handel. Von Konteradmiral Kalau vom Hofe. — Kriegschroniken und Familiengeschichten. Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — Von der internationalen Gemeinschaft der Geister. Von Karl Nötzel. — Vergeßt die Balten nicht! — Himmelszeichen, gespenstische Heere und ähnliche Erscheinungen. Von W. Kuhaupt. — Diplomatie. — Die unterjochten Völker im Westen Rußlands. Von M. C. Menghius. — Ein Ehrentag der Vlamländer. — Der kunstgewerbliche Mißbrauch des Eisernen Kreuzes. Von K. St. — Ein Menetekel. Von Hermann Kienzl. — Musikalische Hauskomödien. Von St. — Siegmund von Suchodolski. Von Karl Storck. — Auslandsdienerei. Von Karl Storck. — Zwischen den Gärten. Von Mela Escherich. — Eine Zukunftsfrage. Von Dr. Wilhelm R. Richter. — Eine deutsche und internationale Umfrage. Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — Zur stillen Erwägung! Von J. E. Frhrn. v. Grotthuß. — Die Vergessenen! Von J. W. — Baltisches Deutschtum und Deutsches Reich. — Seelische Fernwirkungen. Von Dr. med. Löhmann. — Gloria, Victoria! (Ein Wort aus der Front.) Von Hans Schmidt. — Der Krieg und die deutsche bildende Kunst. Von Karl Storck. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Notenbeilage.

2. **Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik.** Begründet von Friedrich Althoff. Herausgegeben von Max Cornicelius. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. Vierteljährlich 9 M. Einzelheft 1 M. Jahrg. 9.

Heft 11: Gustav Cohn, Die deutsche Staatswissenschaft und der Krieg; Gregor Sarrazin, Der Imperialismus in der neueren englischen Literatur; G. K. Anton, Frankreichs koloniale Entwicklung unter der dritten Republik; Georg Kerschensteiner, Krieg und Erziehung. Heft 12: Georg von Below, Die deutsche Geschichtsschreibung von den Befreiungskriegen bis zu unseren Tagen. Geschichte und Kulturgeschichte; Otto Hintze, Das Phantom des Pangermanismus in Amerika; Karl Vossler, Wie die

Kriegslust in Italien entstanden ist; Max Kuttner, Die Umkehr eines Philosophen; Max Rossbund, Emerson über den englischen Charakter. Heft 13: Alois Riehl, Die geistige Kultur und der Krieg; Georg von Below, Die deutsche Geschichtsschreibung von den Befreiungskriegen bis zu unseren Tagen. Geschichte und Kulturgeschichte. Fortsetzung; Alfred Gercke, Altgriechische Kriegslyrik; Carl Brinkmann, Krieg und Wirtschaft in der Geschichte.

3. **Das Alumnat**, Zeitschrift des deutschen Alumnats-Vereins. Herausgegeben von E. Horn und H. Preibisch. Berlin-München. R. Oldenbourg. 12 M. fürs Jahr. 3. Jahrg.

No. 10/11. Inhalt: A. Abhandlungen. I. Der Krieg und das deutsche Gymnasium. Von Oberlehrer Dr. Hans Preibisch in Magdeburg. — II. Krieg und Internat. Von Hanna Gräfin v. Pestalozza. — III. Über Wert und Unwert von Theateraufführungen im Internat. Von August Graf v. Pestalozza. — IV. „Vorzügliche Verpflegung". Von Oberlehrer Arthur Schulze in Haynau, Schlesien. — V. Pädagogische Kasuistik. Von August Graf v. Pestalozza. B. Berichte und Mitteilungen. 1. Gnadenfrei. — 2. Änderungen des geschichtlichen Lehrplanes im Königreich Sachsen. — 3. Notreifeprüfungen in Bayern. — 4. Ein Erziehungsinstitut im Hotel — No. 12. Inhalt: A. Abhandlungen. I. An die Mitglieder des „Deutschen Alumnats-Vereines" und an die Leser dieser Zeitschrift. — II. Treibende Gedanken im Leben der Odenwaldschule. Von † Alfred Lüttich. — III. Vom Fürstenschülerstolz. Von Prof. Paul Menge in Schulpforta. — IV. Die Bedeutung der Adjunkten für Alumnate. Von Prof. F. Grussendorf, Brandenburg a. d. Havel, R.-A. — V. Zur Arbeitsgemeinschaft im Krüppelheim. Von Hans Würtz, Erziehungsdirektor am Oskar-Helene-Heim, Berlin-Zehlendorf. B. Berichte und Mitteilungen. 1. Der Einfluß des Krieges auf den Besuch der Alumnate. — 2. Notreifeprüfungen. — 3. Oberlehrer im Felde.

4. **Scheffer, Th.**, Von der Gottesordnung in der Welt. Berlin-Steglitz. 1915. Verlag der Deutschen Kanzlei. 20 S. 0,50 M.

Eine Erörterung über den Kampf als das sittliche Leitmotiv der Welt, dargeboten aus einem Glaubensleben auf vornehmlich deutscher Grundlage.

5. **Scheffer, Th.**, Bismarck, Grundzüge seiner Politik. Berlin-Steglitz 1915. Verlag der Deutschen Kanzlei. 64 S. Kart. 0,90 M., geb. 1,20 M.

Ein Buch, das bewußt darauf verzichtet, Lebensbeschreibung zu sein. Es ordnet vielmehr seinen Stoff nach den einzelnen Arbeitsgebieten Bismarcks: äußere, Wirtschafts-, Sozialpolitik und sieht die Wurzeln seines Wesens in der Monarchie, oder noch besser: in der monarchistischen Struktur deutschen Wesens, das in Bismarck und in seinem Glauben an Gottes Weltführung am reinsten zur Entfaltung gekommen ist.

6. **Herold, Richard**, Bismarck. Festrede zur Hundertjahrfeier. Halle a. d. S. 1915. Buchhandlung des Waisenhauses. 32 S. 0,50 M.

7. **Stübe, R.**, Zu Bismarcks Gedächtnis. Ansprache zur Feier seines hundertsten Geburtstages. Leipzig 1915. Emil Graefe. 24 S. 0,40 M.

Die Ansprache ist gehalten bei der Feier in der Petri-Schule zu Leipzig.

8. **Saager, Adolf**, Zeppelin, der Mensch, der Kämpfer, der Sieger. Stuttgart o. J. Robert Lutz. 262 S. geh. 2 M., geb. 3 M. (Anekdoten-Bibliothek XIX. Band.)

Das Buch enthält Anekdotisches und Charakteristisches für Zeppelins Person und sein Werk, aus seiner Jugendzeit, Bekanntes und Unbekanntes von seinen Schicksalen und Heldentaten in drei Feldzügen: dem nordamerikanischen Bürgerkrieg, dem 66er und 70er Krieg, von seinem Hoffen und Kämpfen für sein Lebenswerk, seinen Mißerfolgen und Mißhelligkeiten, seinen Siegen und Triumphen als deutscher Erfinder und Volksheld. Entnommen ist der Stoff aus Archiven, aus vergilbten Blättern, aus Briefen, Büchern, Zeitungen. Eine besondere Rolle spielt in dem Buche die Tätigkeit der Zeppelin-Luftschiffe 1914/15 in Feindesland.

9. **Schmidt, Otto Eduard**, Eine Fahrt zu den Sachsen an der Front. Leipzig u. Berlin 1915. B. G. Teubner. 1,20 M.

Der Verfasser wird im Auftrage des Königs von Sachsen später eine Darstellung des Anteils der sächsischen Truppen am Weltkriege verfassen und ist deshalb schon jetzt auf den Kriegsschauplatz gesandt, um die wichtigsten Schauplätze kennen zu lernen und durch den Verkehr mit sächsischen Offizieren und Mannschaften möglichst lebhafte Eindrücke von ihrer Eigenart und ihren Leistungen zu gewinnen. In einer Art von Tagebuchblättern, die vom 20. März bis 9. April sich erstrecken, gibt er lebendige Augenblicksbilder, die eine erfreuliche Lektüre für jung und alt bilden.

10. **In den Gluten des Weltbrandes.** Berichte und Erzählungen aus dem großen heiligen Kriege um Deutschlands Ehr und Österreichs Recht. Herausgegeben von Felix Heuler. III. Band: „In Kriegsnöten". Mit 14 Abbildungen. Würzburg 1915. Curt Kabitzsch. 289 S. brosch. 2,50 M., geb. 3 M.

Der neue Band (I. u. II. Band s. Monatschrift XIV, S. 159) führt uns die Weiter-

entwicklung der Kriegsereignisse vor Augen. In der Einleitung zeigt uns der Herausgeber das Wesen der modernen Kriegsführung und in kurzen Umrissen das bisher Erreichte. Dann werden uns die Zustände im Ausland in den Abschnitten „Bei Kriegsausbruch in fremden Landen" auf Grund eigener Erfahrungen von dem Würzburger Lehrer Straub und Prof. Much aus Hamburg geschildert. Auf die nördlichen Schlachtfelder Österreich-Ungarns führt uns der nächste Abschnitt, einen Einblick bietend in das Leben und Treiben der österreichisch-ungarischen Armee. Nun folgen Schilderungen aus der Heimat während der Kriegszeit, hierauf im Abschnitt „Nach Frankreich hinein" Erlebnisse von Mitkämpfern; endlich zum Schlusse eine Fliegererzählung und ein Erlebnis an der ostpreußischen Grenze unter dem Sammeltitel „Gegen Rußlands Horden". Alles in allem für Jugend und Erwachsene ein anregender Lesestoff. Hübsche Bilder, darunter vier farbige, sind dem Buche beigegeben.

11. **In den Gluten des Weltbrandes.** IV. Band. Kriegsgeographie. Erdkunde und Weltkrieg in ihren Beziehungen erläutert und dargestellt nebst Schilderung der Kriegsschauplätze von Bruno Clementz. Mit 4 Kärtchen, 11 Relief- und 1 Weltverkehrskarte. ebenda 1915. 278 S. 2 M., geb. 2,40 M.

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, alle Kriegsschauplätze und die kriegführenden Staaten zu schildern und so eine gediegene Unterlage für kriegsgeographische Unterhaltungen und Vorträge auf Volks- und Jugendabenden zu bieten, sowie überhaupt allen Lesern aus den weiteren Volks- und Schulkreisen ein mühevolles Aufsuchen von Aufklärungen über die Verhältnisse der verschiedenen Länder und Staaten wie über die Ursachen und Ziele des Krieges, soweit sie in geographischen Verhältnissen begründet sind, zu ersparen.

12. **Ruttmann, W. J.,** Der Brotkrieg. Das deutsche Volk im Kampfe um seine Ernährung. Für Schwert und Pflug niedergeschrieben. Würzburg 1915. Curt Kabitzsch. 96 S. 1 M.

Bidet eine Ergänzung zu dem unter Nr. 11 genannten Buche und handelt von der Ernährung überhaupt, dem Friedenshaushalt sowie dem Kriegshaushalt des deutschen Volkes, und bringt eine Chronik des Brotkrieges. Ein reiches Verzeichnis der Quellen schließt das Buch ab.

13. **Korsch, H.,** Kriegsstunden. Stoffe und Darbietungen für die Schule. I. Teil. Leipzig 1915. List & von Bressensdorf. 164 S. kart. 1,50 M.

Belehrungen und Anleitung, wie man über den Krieg und alle mit ihr zusammenhängenden Fragen die sogenannten Kriegsstunden ausnutzen kann. Wohl in erster Linie für Volks- und Mittelschulen gedacht.

14. **Spielmann, C.,** Der Weltkrieg 1914 15. Für Haus und Schule gemeinverständlich dargestellt. 1. Teil: Die Vorgeschichte und die ersten Kriegsmonate. Mit 19 Bildnissen. Halle (Saale) 1915. Hermann Gesenius. 45 S. 0,80 M.

Verfolgt ähnliche Zwecke wie das Buch von Korsch.

15. **Der Krieg in Wort und Bild.** Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Berlin. Wöchentlich 1 Heft zum Preise von 30 Pf.

Das reichhaltige Lieferungswerk ist bereits in Jahrgang XIII dieser Monatschrift gewürdigt. Erschienen sind bis jetzt 38 Hefte. Bei der ersten Anzeige war gesagt, daß das Werk in 60 Heften vollständig sein werde; d. h. mit anderen Worten, daß wir jetzt noch 22 Kriegswochen haben würden. Hoffen wir das Beste; möchte der kluge Herr Richard Bong ein guter Prophet sein.

16. **Bongs Kriegskalender mit Illustrationen.** Eine Tageschronik in Kriegsdepeschen, amtlichen Veröffentlichungen, Reden und anderen Dokumenten. Monatlich ein Heft. Berlin-Leipzig. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. Jedes Heft 0,20 M.

Auch diesem Werke ist bereits in dieser Monatschrift, Jahrg. XIV, S. 221, die gebührende Anerkennung zuteil geworden. Es sind bis jetzt 12 Hefte erschienen, die sich andauernd auf gleicher Höhe halten.

17. **Matthieu, J.,** Die Kulturbedeutung Frankreichs. Vortrag gehalten vor der Zürcher Freistudentenschaft. Zürich 1915. Art. Institut Orell Füßli. 8°. 58 S. 0,80 M.

18. **Vetter, Theodor,** Die Kulturbedeutung Englands. Vortrag gehalten vor der Zürcher Freistudentenschaft. Ebenda 1915. 32 S. 0,60 M.

19. **Medicus, Fritz,** Die Kulturbedeutung des deutschen Volkes. Vortrag gehalten vor der Zürcher Freistudentenschaft. Ebenda 1915. 22 S. 0,40 M.

Die drei Vorträge sind ungemein interessant, schon dadurch, daß auf die Franzosen 58, auf die Engländer 32 und auf die Deutschen 22 Seiten kommen. Es ist das aber nur eine Äußerlichkeit, die unsereins aber bei Reisen in der Schweiz nicht nur als solche empfunden hat, sondern auch wohl als eine Art von Wertabstufung. Innerlich sind die drei Vorträge von dem Geiste der Gerechtigkeit, dem Bestreben in unseren Mitmenschen vorab ihre edlen Eigenschaften zu entdecken und dem guten Willen erfüllt, sich frei zu halten von Völkerhaß; auch Schönfärberei wird möglichst ferngehalten. Nur in dem Vortrage

von Matthieu sind zuweilen Phrasen und Überschwenglichkeiten enthalten, auch einige Eingenommenheit gegen deutsches Wesen. Wenn der Wunsch durchblickt, es möge statt des Völkerhasses „Achtung und Liebe" Platz greifen, so stimmen wir, was Achtung anbetrifft, vollkommen bei; nicht so in bezug auf Liebe. Wir Deutschen haben eine solche Verschwendung mit der Liebe zu fremden Völkern getrieben, auch Völkern gegenüber, die uns mit ihrem heimlichen Haß verfolgten, daß wir in Zukunft weiseste Sparsamkeit üben müssen. Achtung, ja! Liebe, nein! Mögen in Zukunft mit dieser die anderen Völker einen Anfang machen; wir wollen uns nicht wieder die Finger verbrennen! Der lesenswerteste Vortrag ist zweifellos der von Vetter, aber auch der von Medicus ist voller Beachtung wert.

20. **Mackel, E.,** Warum sind die Deutschen so verhaßt? Ein Kriegsvortrag. Berlin u. Braunschweig, Hamburg 1915. George Westermann. 43 S.

Daß wir verhaßt sind und wie das zum Ausdruck gelangt, wird uns vom Verfasser gesagt an trefflichen Beispielen, die zum Teil so drastisch sind, daß man am Verstande unserer ehrenwerten Feinde zweifeln muß. Auf das „warum" wird nicht in gleicher Vollständigkeit geantwortet. Es sind das ja auch zahlreiche Gründe, von denen wir einen beträchtlichen Teil auch in uns selber und unserer aufdringlichen Liebe dem Fremden gegenüber suchen müssen. Einen Hauptgrund haben wir aber im Neide zu sehen. Wie schön sagt doch unser deutsches Sprichwort: „Der Neidhart ist gestorben, hat aber viele Kinder hinterlassen". Solche neidischen Wesen nennt unser Volk „Neidhammel", da des Hammels Eigenschaft ist, daß einer dem anderen nachläuft und nachblökt. Und vom Neidhart sagt unser Sprichwort weiter, daß er's nicht leiden kann, wenn die Sonne ins Wasser scheint und daß er nur die Tagvögel haßt. So ist's auch bei unseren Feinden (viele Neutrale nicht ausgenommen).

21. **Lux, Joseph Aug.,** Deutschland als Welterzieher. Ein Buch über deutsche Charakterkultur. 3. Aufl. Stuttgart 1915. Union. 155 S. 1,35 M.

Gegenüber jenem Haß, den uns die Welt erweist, und dem Umstande, daß wir auch unter den Neutralen so wenig Freunde haben, nimmt dieses Buch Stellung und suchtdie Verleumdungen zu widerlegen, mit denen wir überschüttet werden, indem er von der deutschen Kultursendung, von Heimatsinn und Weltbürgertum, von den vorbildlichen Vertretern des Deutschtums, von den deutschen Führern von heute, von Krieg und Organisation und von vielen idealen und realen Dingen (selbst von unserem täglichen Brot) knapp und anregend spricht. Gerade in diesen kurzen Anregungen liegt der Wert des kleinen Buches; sie wirken lange nach wie die Bewegungen und Wallungen des Wassers, in welches man ein Steinchen wirft.

22. **Bonitz, Hugo,** Krieg und Volkserziehung. Leipzig 1915. Julius Klinkhardt. 0,70 M.

Grundzug und Grundsatz des kleinen Buches ist: Die gesamte Volkserziehungs muß von Grund auf deutsch werden. Sie ist zwar schon deutsch, soll es wenigstens sein, aber es haftet ihr so viel Weibisches und Weichliches und darum Undeutsches an, daß eine entschiedene Reinigung dringend nötig ist. Der Verfasser sieht bei der Erörterung des wichtigen Themas nicht aufs Kleine und auf Nebendinge, sondern aufs Ganze, wie es dem ernsten Volks- und Vaterlandsfreunde heute in der Riesenleuchte der Kriegsfackel erscheint. Seine Richtlinien für die künftige Entwicklung und Zukunftsarbeit sind großzügig. Die Stimmung des Buches ist keine Augenblickserregung, sondern von nachhaltiger Bedeutung und tieferen Ursprungs. Auch nach dem Kriege, wenn nach den großen Kampfstunden die großen Arbeitsstunden kommen werden, wird das Büchlein seine Bedeutung behalten.

23. **Hoffmann, Hermann,** Der Krieg und die Erziehung der Deutschen. Vorträge zu Fragen der Volkserziehung. Hannover u. Leipzig 1915. Hahnsche Buchhandlung. 88 S. 1,28 M.

Ebenfalls ein Buch, das ernste Beachtung verdient. Es bespricht alle Seiten der Volkserziehung: zu Schutz und Trutz unserer Wehrhaftmachung, zu Volk und Vaterland unseren nationalen Sinn und unsere Vaterlandsliebe, für Kaiser und Reich unsere staatsbürgerliche Erziehung, und von Mensch zu Mensch unsere soziale Erziehung. Das Schlußkapitel gipfelt in der wertvollen Frage, wie die Pflege der Persönlichkeit die Pflege des Gemeinschaftssinnes in sich schließt. Mtth.

24. **Scheffer, Th.,** Unsere zukünftige Volkserziehung. Gotha 1915. Friedrich Andreas Perthes A.-G. 58 S. 1 M.

Die Persönlichkeit gilt dem Verfasser als höchstes Glück, aber auch als höchste Mühe und Arbeit der Menschenkinder. Dieser Mühe und Arbeit will diese Schrift ein Berater, ein wissender und helfender Freund sein. Mit Lessing und Goethe weist Scheffer dem Werden und ewigen Streben seinen Vorzugswert zu gegenüber dem Festgewordenen und Verknöcherten. Der Verfasser legt in seiner Untersuchung die letzten Bestimmtheiten des persönlichen und sozialen Lebens bloß, an denen der Erziehungswille Anhaltspunkte suchen und ergreifen muß. Der Eltern- und Mutterliebe, dem zeitlebens bedeutsamst bleibenden Ankergrund für die

Charakterbildung, stellt der Verfasser das gegenüber, was in unseren wirtschaftlichen Einrichtungen der vollen Entfaltung dieser Kräfte beim Einzelnen (1. Teil) und bei der Familie (2. Teil) entgegensteht. Nach einer teilweise sehr aufräumenden Kritik an den gegenwärtigen Zuständen ergreift Scheffer seinen Gegenstand nochmals in seiner Ganzheit. Sein Ziel will er ohne überhastete Umwälzung durch organische Angliederung an das Bestehende erreichen.

25. **Deutsche Kriegsschriften.** Heft 12: Erziehung zu sozialer Kultur. Von Dr. Heinz Potthoff in Düsseldorf. Bonn 1915. A. Marcus & E. Webers Verlag (Dr. jur. Albert Ahn). 139 S. 1,80 M.

Als eindringlicher Lehrer und Wegweiser tritt der bekannte Sozialpolitiker und frühere Reichstagsabgeordnete auf den Plan mit dieser Schrift, in der er 24 Aufsätze vereinigt, die meist in der Kriegszeit geschrieben und teilweise in Zeitschriften veröffentlicht sind. Ausgehend von dem Satze „Kultur ist Leben! Soziale Kultur ist die Schaffung einer Lebensmöglichkeit für Millionen, die Hebung und Vertiefung des Lebens und Erlebens eines ganzen Volkes" zeigt der Verfasser, wie in unserer Wehrpflicht die Gegensätze von Persönlichkeit und Rasse, Individualismus und Sozialismus vorbildlich vereint sind, tritt er für eine Ausdehnung des gleichen sozialen Gedankens auf alle anderen Gebiete der Staatstätigkeit, des Geschäftslebens, überhaupt der Kultur ein; und in einer neuen, anregenden Weise begründet und erläutert er den Kernsatz: „Eine Volksgemeinschaft, die wie unser Deutsches Reich den Einsatz des letzten Bürgers für ihre Erhaltung fordert, darf auch in Frieden kein anderes Ziel kennen als soziale Kultur; das heißt: das größte Glück der größten Zahl, beruhend auf der höchsten Leistung aller.

Für die Lehrer an höheren Schulen ist das Buch sehr zu empfehlen. Auch gereifte Schüler werden es zu ihrem Besten und zu ihrer sozialen Erziehung mit Nutzen lesen.

α.

26. **Stieda,** Krieg und Sozialpolitik. Vortrag gehalten in der Gehe-Stiftung zu Dresden. Leipzig u. Dresden 1915. B. G. Teubner. 32 S. 0,80 M.

Kann als Ergänzung des Potthoffschen Buches gelten. Aus welchem Geiste der Vortrag entsprungen ist, mögen die Worte des Verfassers uns sagen: „Überblickt man, was auf dem Gebiete der Sozialpolitik in den beiden letzten Monaten geschehen ist, so darf man aussprechen, daß alle Erwartungen, die man hegen durfte, auf Grund bisheriger Erfahrungen übertroffen sind. . . Nur ein kernhaftes, gesundes Volk kann das bieten, wovon ich einen schwachen Abriß zu geben versuchte. Nicht jede Träne kann getrocknet, nicht jeder Herzenskummer gestillt werden — aber das Gefühl erfüllter Pflicht darf uns stählen und das Vertrauen uns festigen, daß Deutschland auch im Innern seine weltgeschichtliche Stellung in sozialpolitischer Hinsicht aufrecht erhalten wird."

27. **Kriegshefte aus dem Industriebezirk.** Essen 1915. G. D. Baedeker, Verlagsbuchhandlung.

Die Kriegshefte sind verfaßt von namhaften bedeutenden Persönlichkeiten aus dem rheinisch-westfälischen Industriebezirk, wo man gewohnt ist, unumwunden und wuchtig seine Meinung zu sagen und den realen Werten des Lebens mannhaft Rechnung zu tragen. Bis jetzt sind neun Hefte erschienen: 1. Heft: Dr. Mathieu Schwann-Köln, Unsere Täuschungen über, unsere Täuschungen durch England. 50 Pf. — 2. Heft: Dr. W. Beumer, M. d. A. H., Düsseldorf, Deutschlands Wirtschaftslage während des Krieges. 50 Pf. — 3. Heft: W. Hirsch, M. d. A. H., Essen, Wirtschafts- und Verkehrsfragen im Kriege. 50 Pf. — 4. Heft: Bankdirektor Max Schinkel, Hamburg, Unsere Geldwirtschaft vorher, jetzt und nachher. 50 Pf. — 5. Heft: Dr. W. Beumer, M. d. A. H., Eine Bismarckrede zum 1. April 1915. 50 Pf. — 6. Heft: Prof. Dr. J. Hashagen-Bonn, England und Japan seit Schimonoseki. 80 Pf. — 7. Heft: Dr. E. Günther, Essen, Die wirtschaftlichen Hilfskräfte Deutschlands und seiner Hauptgegner. 80 Pf. — 8. Heft: Dr. Ing. E. h. Emil Schrödter, Düsseldorf, Die Industrie Deutschlands und der feindlichen Mächte im Kriege. 80 Pf. — 9. Heft: Otto Brandt, Wirtschaftskultur und deutsche Verwaltung der besetzten Gebiete in Feindesland. 80 Pf.

28. **Weller, E.,** Leben und Wirken August Petermanns. Leipzig 1914. Julius Klinkhardt. 64 S. 2 M.

Die vorliegende knapp gehaltene Biographie Petermanns, der nicht nur der deutschen Kartographie die Wege für die Zukunft bahnte, sondern auch in der gesamten Erderforschung außerordentliches leistete, dürfte sowohl den Geographen von Fach, wie auch den Kolonialpolitikern und den Freunden deutschen Forschungs- und Unternehmungsgeistes viel Interessantes bieten. Der Kindheit und Jugendjahre widmet der Verfasser kürzere Abschnitte und wendet sich dann umso eingehender der Studienzeit und der Zeit der Meisterschaft zu, die uns den genialen, niemals ruhenden Feuergeist Petermanns in seiner rastlosen Tätigkeit seiner Glanzperiode in Gotha zeigt.

29. **Stuttgarter Reliefkarten der Kriegsschauplätze.** No. 29: Westkarpathen, Beskiden und westliches Galizien, No. 31: Österreichisch-italienisches Grenzgebiet mit Trient und Istrien. Preis jeder Karte

25 Pf. Stuttgart. Franckh'sche Verlagshandlung.

Die Karten sind vorzüglich in Zeichnung und Technik und geben namentlich ein anschauliches Bild von den Geländeschwierigkeiten, mit denen die deutschen und österreichisch-ungarischen Truppen in treuer Waffenbrüderschaft in den Karpathenpässen zu rechnen hatten bei der Vertreibung der Russen. Auch die österreichisch-italienische Karte des Grenzgebiets entspricht allen Anforderungen.

30. **Ostwald, Paul,** Belgien. Mit 5 Karten im Text. (Aus Natur und Geisteswelt, 501. Bändchen.) Leipzig u. Berlin 1915. B. G. Tenbner. 118 S. 1 M.

Ein trefflicher zusammenfassender Überblick über Belgien und die belgischen Verhältnisse, die auf Grund der geographischen, geschichtlichen und wirtschaftlichen Tatsachen eingehend und zuverlässig geschildert sind.

31. **Hampe, Karl,** Belgiens Vergangenheit und Gegenwart. Berlin u. Leipzig 1915. B. G. Teubner. 97 S. 1,50 M.

Geht auf die Gegenwart in sehr gründlicher Weise ein. Die jüngste Entwicklung, die wachsende Spannung der großen Nachbarn, des Heraustretens Englands aus seiner Isolierung und sein Eintreten in die Einkreisungspolitik, in die auch Belgien einbegriffen wird, die Belastung der belgischen Neutralität mit der Kongokolonie, die verstärkte französische Propaganda und die immer einseitiger werdende Stellung Belgiens nach allen Richtungen hin werden vom Verfasser dargelegt unter einem Rückblick auch auf die frühere Geschichte der südlichen Niederlande.

32. **Piper, Otto,** Abriß der Burgenkunde. Mit 32 Abbildungen. 3., verbesserte Auflage. (Sammlung Göschen No. 119.) Berlin u. Leipzig 1914. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung G. m. b. H. 126 S. geb. 0,90 M.

Wie sehr das Büchlein willkommen gewesen ist für solche, die sich nur über die Grundzüge dieses Forschungsgebietes ausreichend und vor allem aus zuverlässiger Quelle belehren wollten, ergibt sich daraus, daß es schon in dritter, wiederum verbesserter Auflage vorliegt.

33. **Weiser, Carl,** Englische Literaturgeschichte. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. (Sammlung Göschen No. 69.) Berlin u. Leipzig 1914. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung G. m. b. H. 177 S. 0,90 M.

Bei der vorliegenden vierten Auflage war es vor allem das Bestreben des Verfassers, durch Berücksichtigung neuerer linguistischer und kritischer Forschungen auf dem Gebiete der Anglistik dieses kleine Handbuch der englischen Literaturgeschichte auf die Höhe der Zeit zu heben und durch eine überaus aufmerksame Revision absolute Verläßlichkeit der Daten zu erzielen. Um die Übersichtlichkeit zu vermehren, wurden einzelne Paragraphen umgestellt, vieles wurde erweitert, mehrere neuere Schriftsteller aufgenommen. Die neue Auflage ist wieder um einen halben Bogen stärker als die frühere. T.

34. **Glaser, Robert,** Stereometrie. Dritte, verbesserte Auflage. Mit 81 Figuren. (Sammlung Göschen No. 97). Berlin u. Leipzig 1915. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung G. m. b. H. 139 S. 0,90 M.

Der Stoff und seine Behandlung ist im großen und ganzen derselbe, wie in der zweiten Auflage. Doch wurden verschiedene Änderungen vorgenommen, indem manches zum Teil gestrichen und wichtiger Erscheinendes dafür eingefügt wurde; auch in der Anordnung des Stoffes finden sich Umstellungen. Neu ist: Die Aufstellung der grundlegenden Konstruktionen (S. 11); Begriff der ähnlichen Raumgebilde (S. 39) und Sätze hierüber (S. 112); Ausdehnung des Eulerschen Polyedersatzes; Behandlung der Schraubenlinie; Aufgaben über größte und kleinste Werte und anderes. Die Anzahl der Figuren ist von 66 auf 81 gestiegen.

35. **Bauer, Hugo,** Geschichte der Chemie. II.: Von Lavoisier bis zur Gegenwart. 2., verbesserte Auflage. (Sammlung Göschen No. 265). Berlin u. Leipzig 1915. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung G. m. b. H. 136 S. 0,90 M.

In der zweiten Auflage wurden die Resultate neuerer Forschungen wie z. B. die Bewertung der Verdienste von Lavoisier berücksichtigt, ferner sind da und dort Erweiterungen in der Darstellung angebracht. Die weitgehendste Umarbeitung hat der dritte Abschnitt erfahren, da in ihm die Fortschritte der chemischen Forschung der letzten 8—10 Jahre aufgenommen werden mußten. H.

36. **Misselwitz, F. M.,** Die militärischen Ordnungsübungen im Turnunterricht. Für Schulen und Turnvereine. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 23 S. 0,40 M.

Das Büchelchen entspricht genau den Vorschriften des Königl. sächsischen Ministeriums des öffentlichen Unterrichts, die Vereinfachung und Beschränkung der turnerischen Ordnungsübungen bezwecken und aller Künstelei auf diesem Gebiete ein Ende machen, die Vielheit beseitigen und Einheitlichkeit schaffen. Das Büchlein wird auch preußischen Turnübungen gut tun. Es ist dafür dringend zu empfehlen.

37. **Grünig**, Anleitung für die militärische Vorbildung der Jugend nebst Auszug aus Exerzier-Reglement, Felddienstordnung und Turnvorschrift für die Infanterie. Nach den kriegsministeriellen Richtlinien vom 16. 8. 14. Bearbeitet von dem Vorsitzenden des Hamb. Landesverbandes für Jugendpflege. 2. erw. Auflage. Berlin 1915. Vossische Buchhandlung. 60 S. 0,50 M.

Das kleine handliche Büchlein vom Oberst z. D. Grünig bearbeitet wird unseren Schulen willkommen sein. Es enthält alles Wichtige für die Vorbereitung zur militärischen Ausbildung der älteren Jahrgänge unserer Jugendabteilungen während des Kriegszustandes. Daß diese Übungen zum Besten deutscher Wehrkraft auch in die Friedenszeit übergehen, ist lebhaft zu wünschen. Möge schon jetzt dieses Büchelchen diesen Wünschen reiche Nahrung geben. Mtth.

V. Vermischtes.

Aufruf an alle deutschen Schulen. Der unterzeichnete Ausschuß will die männliche und weibliche Jugend Deutschlands durch Vermittlung der Schulen zu einer Sammlung „Jugenddank für Kriegsbeschädigte" aufrufen. Es ist keineswegs beabsichtigt, hierdurch der staatlichen Fürsorge vorzugreifen, sondern es soll der Jugend Gelegenheit gegeben werden, ihre Dankesschuld gegen unsere tapferen Krieger auf einem Gebiete abzutragen, das ganz besonders geeignet ist, ihr Mitgefühl zu erwecken und auch nach Beendigung des gegenwärtigen Krieges viele Jahre hindurch wachzuhalten. Der unterzeichnete Ausschuß bittet die Lehrerkollegien, die diesen Plan unterstützen wollen, ein Mitglied als Vertreter der Anstalt zu bestimmen und ihm durch Postkarte namhaft zu machen. Diese Vertreter bilden zusammen mit den unterzeichneten Ausschußmitgliedern einen Verein, der unter dem Namen „Jugenddank für Kriegsbeschädigte" in das Vereinsregister eingetragen werden soll. Die Einrichtung des Vereins, deren genauere Festsetzung der ersten Vereinsversammlung vorbehalten bleibt, ist etwa folgendermaßen gedacht:

Der Vorstand nimmt durch seinen Kassenwart die eingehenden Beiträge in Empfang und bestimmt ihre Verwendung zum Besten der Kriegsbeschädigten. Er erstattet alljährlich vor Ablauf seiner Amtszeit an alle Vereinsmitglieder einen Kassenbericht. Außerdem unterstützt der Vorstand die Mitglieder jederzeit auf Wunsch durch Rat und Auskunft. Jede Anstalt, die einen Vertreter in den Verein entsendet, verpflichtet sich nur, in dem auf den Beitritt folgenden Jahre durch ihre Schüler bzw. Schülerinnen einen Beitrag zum „Jugenddank" zu leisten und unter Angabe der Art seiner Gewinnung dem Kassenwart des Vereins zu übersenden. Wenn eine Anstalt in drei aufeinanderfolgenden Jahren keinen Beitrag eingesandt hat, so scheidet ihr Vertreter stillschweigend aus dem Verein aus, falls nicht eine gegenteilige Erklärung abgegeben wird; doch steht es einer solchen Anstalt jederzeit frei, von neuem einen Vertreter zu entsenden. Im übrigen sind Zeitpunkt und Art der Veranstaltungen zum Zwecke des „Jugenddankes" vollständig in das Belieben der betreffenden Kollegien gestellt. Bis jetzt wurden u. a. folgende

Veranstaltungen vorgeschlagen und zum Teil auch bereits mit Erfolg durchgeführt:

1. Begründung von Schülervereinigungen mit mäßigen laufenden Beiträgen.
2. Heranziehung bereits bestehender Schülervereinigungen.
3. Musikalische, turnerische und ähnliche Veranstaltungen.
4. Vorträge.
5. Verkauf von vervielfältigten Zeichnungen der Schüler (Ansichtspostkarten, Briefverschlußmarken).
6. Verkauf von Handfertigkeitsarbeiten oder Nadelarbeiten, die in der Schule angefertigt sind.
7. Verkauf der Ernten bei Schulen, die Gemüsebau usw. betreiben.

Vorsitzender des Ausschusses: Geh. Studienrat Prof. Dr. Gropp. Direktor der Siemens-Oberrealschule Charlottenburg.

I. Abhandlungen.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommer-Semester 1915.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1915 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1915 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 2013 Studierende, davon immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 2008
„ „ „ „ Realgymnasiums 5

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 1201 Studierende immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 4563 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3281
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 877
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 405

d) in der Medizinischen Fakultät 6716 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4495
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1589
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 632

e) in der Philosophischen Fakultät 10305 Studierende, davon immatrikuliert: auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . 5469
„ „ „ „ Realgymnasiums . 2875
„ „ „ einer Oberrealschule . 1961

Hiervon studierten:

1. Philosophie 325 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 191
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 91
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 43

2. Klassische Philologie und Deutsch 2375 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1869
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 355
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 151
3. Neuere Philologie 2287 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 855
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 889
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 543
4. Geschichte 1081 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 647
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 290
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 144
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3195 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1330
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 982
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 883
6. Sonstige Studienfächer 1042 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 577
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 268
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 197

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 90 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 78 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 305 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 215
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 65
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 25

d) in der Medizinischen Fakultät 366 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 188
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 145
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 33

e) in der Philosophischen Fakultät 624 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 250
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 258
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 116

Hiervon studierten:

1. Philosophie 24 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 14
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 3
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 7

2. Klassische Philologie und Deutsch 152 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 88
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 51
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 13
3. Neuere Philologie 141 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 37
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 65
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 39
4. Geschichte 56 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 22
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 30
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 4
5. Mathematik und Naturwissenschaften 188 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 59
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 86
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 43
6. Sonstige Studienfächer 63 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 30
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 23
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 10

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Sommer-Semester 1914.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1914 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1914 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 934 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 932
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 2

b) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1864 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1811
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 33
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 20

c) in der Juristischen Fakultät 4462 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3389
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 769
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 304

d) in der Medizinischen Fakultät 8245 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 5708
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1664
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 873

e) in der Philosophischen Fakultät 9072 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 5108
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 2237
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 1727

Hiervon studierten:

1. Philosophie 971 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 655
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 222
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 94

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 1796 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1456
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 224
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 116

3. Neuere Philologie*) 1601 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 729
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 553
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 319

4. Geschichte*) 825 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 496
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 223
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 106

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3042 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1332
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 832
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 878

6. Sonstige Studienfächer 837 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 440
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 183
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 214

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 32 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . 31
„ „ „ „ „ Realgymnasiums 1

b) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 328 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 322
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 2
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 4

c) in der Juristischen Fakultät 707 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 487
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 156
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 64

d) in der Medizinischen Fakultät 990 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 561
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 285
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 144

e) in der Philosophischen Fakultät 893 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 377
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 315
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 201

Hiervon studierten:

1. Philosophie 91 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 42
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 36
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 13

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 136 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 95
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 21
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 20

3. Neuere Philologie*) 166 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 51
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 80
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 35

4. Geschichte*) 101 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 41
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 43
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 17

5. Mathematik und Naturwissenschaften 297 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 111
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 104
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 82

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

6. Sonstige Studienfächer 102 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 37
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 31
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 34

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock und Würzburg im Winter-Semester 1914/15.

(Für Straßburg und Tübingen fehlt das Material.)

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1914/15 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1914/15 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evanglisch-Theologischen Fakultät 1022 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 978
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 28
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 16

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 602 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 599
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 3

c) in der Juristischen Fakultät 3092 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 2360
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 536
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 196

d) in der Medizinischen Fakultät 6570 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4601
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1317
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 652

e) in der Philosophischen Fakultät 6932 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3906
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1790
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 1236

Hiervon studierten:

1. Philosophie 892 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 609
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 210
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 73

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 1292 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1056
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 164
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 72
3. Neuere Philologie*) 1193 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 527
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 435
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 231
4. Geschichte*) 560 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 325
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 145
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 90
5. Mathematik und Naturwissenschaften 2222 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 993
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 657
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 572
6. Sonstige Studienfächer 773 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 396
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 179
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 198

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 107 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 104
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 3

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 134 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 426 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 350
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 54
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 22

d) in der Medizinischen Fakultät 596 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 426
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 115
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 55

e) in der Philosophischen Fakultät 616 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 427
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 98
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 91

Hiervon studierten:

1. Philosophie 218 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 186
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 21
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 11

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 94 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 80
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 8
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 6
3. Neuere Philologie*) 46 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 25
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 11
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 10
4. Geschichte*) 26 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 12
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 6
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 8
5. Mathematik und Naturwissenschaften 163 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 89
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 34
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 40
6. Sonstige Studienfächer 69 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 35
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 18
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 16

I. Lateinische Sprachkurse für Absolventen lateinloser Schulen. — II. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — III. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät.

I. Im Sommersemester 1915 haben an den lateinischen Kursen für Absolventen lateinloser Schulen 130 Studierende teilgenommen. Hiervon studierten 6 Rechtswissenschaft, 5 Medizin und 119 Fächer aus dem Bereich der Philosophischen Fakultät und zwar 2 klassische Philologie, 66 neuere Philologie, 30 Deutsch, 7 Geschichte, 8 Mathematik und Naturwissenschaften, 3 Staatswissenschaften, 3 sonstige Fächer. Von den Teilnehmern der Kurse hatten das Reifezeugnis des Gymnasiums 7, des Realgymnasiums 6, der Oberrealschule 47, eines Lehrerinnenseminars 70. Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 48, Frankfurt 14, Göttingen 17, Halle 18, Kiel 13, Königsberg 14, Münster 6.

II. Im Sommersemester 1915 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 81 Studierende der Rechte teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 16, eines Realgymnasiums 53, einer Oberrealschule 12,

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

Preußen waren 67, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 10, Ausländer 4. Von den Studierenden standen 21 im ersten Semester, 24 im zweiten, 20 im dritten, 5 im vierten, 4 im fünften, 3 im sechsten, 2 im siebenten, 2 im neunten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 45, Bonn 15, Frankfurt 5, Kiel 5, Marburg 3, Münster 8.

III. Im Sommersemester 1915 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 195 Studierende teilgenommen, davon 12 Juristen, 6 Mediziner und 177 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 9, neuere Philologie 61, Deutsch 70, Geschichte 27, Mathematik und Naturwissenschaften 7, Staatswissenschaften 1, sonstige Fächer 2. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 6 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 111 eines Realgymnasiums, 19 einer Oberrealschule und 59 Zeugnisse anderer Schulen. Preußen waren 170, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 24, Ausländer 1. Von den 12 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 4, im zweiten 4, im dritten 1, im sechsten 2, im achten 1.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 53, Bonn 36, Breslau 16, Frankfurt 11, Göttingen 26, Greifswald 4, Halle 4, Königsberg 4, Marburg 30, Münster 11.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Sommersemester 1915 studierten an den preußischen Universitäten 3553 Frauen. Im Sommersemester 1914 waren es 2896. Auf die Fakultäten verteilen sie sich wie folgt:

In der theologischen	1914:	15	1915: ... 10
In der juristischen	„ :	33	„ : ... 58
In der medizinischen	„ :	450	„ : ... 660
In der philosophischen	„ :	2398	„ : ... 2825

Von den 3553 im Sommersemester 1915 studierenden Frauen waren 3143 immatrikuliert, die übrigen 410 als Gastzuhörerinnen zugelassen. Die 3143 immatrikulierten verteilen sich auf die Fakultäten folgendermaßen. Es waren inskribiert:

In der theologischen Fakultät	2
In der juristischen Fakultät	49
In der medizinischen Fakultät	653
In der philosophischen Fakultät	2439

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

Die unbesiegbare Macht.

(Eine Deutsch-Stunde in Kriegszeit.)

Marie v. Ebner-Eschenbach, die edle österreichische Dichterin, die sich unseren besten deutschen Erzählern des 19. Jahrhunderts, wie Raabe und Storm und

Heyse, und den großen Schweizern Keller und Meyer würdig anreiht,*) ist auch eine scharfe Denkerin. Viel zu wenig sind ihre Aphorismen und Parabeln bekannt. In einer von diesen schildert sie den furchtbaren Titanenkampf aller Tugenden und aller Laster auf Tod und Leben; Hinterlist und Tücke hatten die Gerechtigkeit überwältigt und ihr den Arm gelähmt; zerfleischt von den Zähnen und Klauen des Hasses und der Eifersucht erstarb die Liebe; die Großmut röchelte unter den würgenden Händen der Habgier; aber auch viele Laster glaubten, den Rest bekommen zu haben. In der ganzen großen Heerschar blieb nur Eine unversehrt; es war eine der Tugenden; es war die Güte; sie war unverwundbar und unüberwindlich, und am Ende ließen es selbst die Feinde gelten: die Stärkste bist du! — In einer Novelle preist die Dichterin als ‚die unbesiegbare Macht' die Liebe. — Trotz ihres scharf ausgeprägten Wirklichkeitssinnes, der allüberall in ihren Novellen und Romanen hervortritt, ist sie also doch durchaus jenem Idealismus und dem Geiste der Humanität treu, den unsere Klassiker in ihren Werken verkünden.

Wer die schöne Aufgabe hat, seine Primaner in die Weltanschauung Herders und Kants, Goethes und Schillers einzuführen, der hat jetzt während dieses Krieges, wo es sich nicht nur um Erweiterung von Landesgrenzen und um Herrschaft zur See, sondern um einen Kampf der Geister, der Lebensanschauungen handelt, als Hintergrund der Betrachtungen eine Zeitstimmung, wie er nicht großartiger gedacht werden kann. Er wird davon ausgehen, was Zivilisation, was Kultur bedeutet, sei es nun, daß er den sehr geistreichen, in Blitzlicht funkelnden, in betreff des großen Königs doch auch recht spitzfindigen Gedankengängen von Thomas Mann („Friedrich und die große Koalition") folgt oder an das Kaiserwort erinnert, das die Kultur als „noch etwas anderes, Höheres, Besseres denn die Zivilisation" hinstellt; er wird dann den Unterschied zwischen den nur zivilisierten Völkern und denen, die echte Kulturträger sind, erläutern und Gründe finden, weshalb gerade diese von jenen als Barbaren verschrieen werden.

Man kann die beiden Geistesmächte und Weltanschauungen, die in dem titanenhaften Ringen der Gegenwart sich miteinander auf Leben und Tod messen, im Anschluß an die Griechen und an unsere Klassiker aus dem Dualismus unserer menschlichen Natur herleiten; die Geister drüben und hüben scheiden sich voneinander wie Sinnlichkeit und Vernunft, σάρξ und πνεῦμα, Sinnenglück und Seelenfrieden, εὖ πράττειν und εὖ ποιεῖν, sinnliches Wohlbehagen und Liebe zum Guten um des Guten willen, Neigung und Pflicht, Gabe (der Natur oder des Schicksals) und Aufgabe, Eudämonismus — die Moral der Instinkte und Triebe — und die Selbstbestimmung nach dem Sittengesetz, d. i. sittliche Freiheit, Individualismus (Wohl des einzelnen) und Nationalismus (Wohl des Ganzen, des Staates), Utilitarismus und Idealismus (von den Feinden als Militarismus verhöhnt, wie die Trauben vom Fuchs!).

Es ist schmerzlich, aber wahr: wir stehen fast allein in der Welt mit unserem Idealismus, mit einer Innenkultur der Seele, die sich hoch emporhebt über den

---

*) Diese Zeilen mögen der ebenso gütevollen wie klugen Frau einen etwas verspäteten, doch nicht minder herzlichen Gruß entbieten zum 85. Geburtstage (13. Sept.).

äußerlichen Firnis einer eudämonistisch gerichteten Zivilisation. Unsere Denker und Dichter bis auf unsere Tage wurden nicht müde, als unbesiegbare Mächte, als die Säulen des Idealismus die Güte, die Liebe, die Wahrheit zu verherrlichen. Was ist aber heute jene unbesiegbare Macht, der gegenüber Deutschland mit seinen unüberwindlichen Heeren fast wehrlos, jedenfalls beinahe erfolglos dasteht? Es ist die Macht der Lüge.

Das furchtbarste Erlebnis unserer Zeit ist trotz aller Sorge und Spannung, trotz alles Leides und tiefsten Schmerzes doch das Eine, das uns für Tage seelisch krank machen kann: dieser Pesthauch der Lüge, der uns aus den Zeitungen der Gegner anweht, die in ein System gebrachte ehrabschneidende, bewußt lügnerische Verleumdung. Wir können zumeist erst ahnen, wie im Vorspiel zu diesem Kriege auch Dolch und Pistole und Gift gewaltet haben, als lebten wir in gänzlich unzivilisierten Zeiten; daß aber die Lüge zu einer vergifteten Kriegswaffe wurde, erleben wir jetzt täglich. Ihre Formen sind so mannigfaltig wie die der anderen Waffen, bald den Granaten und Haubitzen in ihrer plumpen, grotesken Art, bald den Minen und den infamen Dum-Dum-Geschossen in ihrer verstohlenen Weise vergleichbar. Ein Grauen muß besonders die unverdorbene Jugend bei solchem Schauspiel packen; doch wer ethische Begriffe und soziale Probleme mit ihr behandelt, der vermag an reichem Tatsachenmaterial der Gegenwart darzulegen, welche Gestalten annehmen: Unwahrhaftigkeit, Verdrehung des Sachverhalts, das Vorbeireden am Wesentlichen, worin Wilson Meister ist, willkürliche Kombination, Ausgeburten der Einbildungskraft, leere Gerüchte ohne Zügelung durch den Verstand, ohne Kontrolle durch die Kritik, Vermischung von Dingen, die nichts miteinander zu schaffen haben, Verwischung klarer Linien, Unsachlichkeit, die Wahres und Falsches vermengt — „das Tüttelchen Wahrheit, das in mancher Lüge enthalten ist, das macht sie so furchtbar", sagt M. v. Ebner — und die auf niedrigste Sensation, auf Bluff berechnete, niederträchtige Fälschung, wie seitens der Kommission für die belgischen „Greuel". Die Presse als Großmacht des Frevels und der Bosheit und der verleumderischen Lüge: das ist die Errungenschaft der englischen und französischen Politiker, wie sie in annäherndem Grade die Weltgeschichte bisher nicht kannte.

Soll man nun wirklich meinen, daß z. B. die Franzosen daheim alle die Siegesnachrichten, alle die Märchen, nach denen der Kronprinz mit Möbelwagen zur Front fuhr, um französische Schlösser zu berauben, oder sich — wer weiß wie oft? — entleibte, alle die Phantasiegebilde der unmenschlichsten Verbrechen gläubig hinnehmen? Wohl nur zum Teil. Die Presse will nur eines: die Leser im Rausch des Hasses*), im Taumel der Lüge erhalten, blind und taub gegen alle Wahrheit, Sachlichkeit und Urteilsfähigkeit machen. Und die Bevölkerung versteckt sich vor den Tatsachen, mag auch der Wurm der Ungewißheit, der Stachel der Furcht sich regen oder die wie ein rasches Fieber sie durchglühende Angst vor dem Erwachen

*) Die Früchte des also genährten Hasses sind die schamlosen Verunglimpfungen und Mißhandlungen verwundeter deutscher Gefangener seitens französischer Soldaten und der Zivilbevölkerung der „grande nation", wie sie in Feldpostbriefen in völlig glaubwürdiger Form geschildert wurden; man lese z. B. nur den in der „Frankf. Ztg." vom 4. Sept. (2. Morgenbl.) veröffentlichten!

aus diesem Traumzustande immer wiederkehren. Doch die Presse fährt fort, allüberall, zu hypnotisieren, zu elektrisieren, zu fanatisieren: Wir werden die Boches aus dem Lande werfen (der Hauptschlag findet am Rhein statt, sagt Joffre), wir werden sie aushungern, sagen die Engländer — und im stillen raunt eine Stimme übel verhehlter Wahrheit: Es ist doch etwas Großes um die Organisation der Deutschen! — Unheimlich ist es ferner, wie die an sich unsterblichen, in jedem Menschen verankerten Begriffe angeborener Vaterlands- und Heimatliebe sich wandeln, ja sich in Wahnsinn des Hasses verkehren: die französischen Frauen klagen nicht so sehr um die Gefallenen als die heldenmütigen Opfer für das Ganze, sondern der Haß gegen die Boches, die den Gatten, den Bruder, den Sohn erschlugen, überwallt jedes andere Gefühl und verfälscht den Heroismus.

Was die Engländer mit künstlich aufgebauschtem Schlagwort — wie Neutralitätsverletzung, Militarismus als soldatischer Knechtung und bureaukratischer Bevormundung, Verbrechen gegen das Seerecht usw. — zu erreichen wissen, das vermag in Italien der hohle, rhetorische Wortschwall, die aufgepeitschte Phrase, die Komödie auf dem Kapitol mit Advokatenkniffen und Wahrheitsverdrehungen; verbrecherische Instinkte zerren alles Ideale in den Straßenstaub, in den Kot. Und nun halte man den Salandra- und Sonnino- und d'Annunzio-Tiraden die schlichte, vornehme Sachlichkeit, die würdevolle Gelassenheit unseres Reichskanzlers, die klassische, von Humor gewürzte Sicherheit und Ruhe und gründlichste Tatsachenbeherrschung unseres Reichsschatzsekretärs entgegen!

Wir erkennen es: Die Lüge ist ein Kind des Hasses und der Schwäche, die Wahrheit ist ein Kind der Kraft und des Gewissens. Unsere geistigen Führer in der Heimat und die Heerführer dadraußen, wie jeder einzelne Deutsche, sind nicht von Eigennutz und Herrsch- und Ruhmsucht und Rachsucht in diesem Krieg geleitet, sondern von der Verantwortlichkeit vor dem Vaterland, vor der Menschheit, vor Gott. Wir wissen es mit Stolz: ein solches Bewußtsein ist den Gegnern fremd; sie nennen Sklavensinn bei uns, was Verantwortlichkeitsgefühl, was sittliche Selbstbestimmung im Sinne Kants und Schillers ist. Es ist etwas in uns, das da spricht: Wir sind berufen, wir haben mit all den ungeheuren Opfern, die wir bringen, eine hohe Aufgabe in der Welt zu lösen. Wenn Schiller „den Tag des Deutschen" die Ernte der ganzen Zeit nennt, wenn Geibel das stolze, ungeheure Wort gesprochen vom deutschen Wesen, an dem die Welt genesen soll, so denken wir heute wohl an die Lüge, die wie eine Krankheit die Völker seelisch durchseucht, und an unsere Bestimmung in diesem Kriege, die Welt von dieser Krankheit, sowie von deren Ursachen, den verderblichsten Leidenschaften des Neides und des Hasses zu erlösen, durch die — unbesiegbare Macht der Wahrheit. Sie ans Licht zu bringen, ihr die gebührende Geltung zu verschaffen, ist unsere Aufgabe. Gott geht als der starke, der eiserne Gott durch unsere Tage, und der Deutsche ist sein Besen, der das Korn von der Spreu sondert und die Verworfenheit beiseite kehrt. Denn die deutsche Seele ist verankert in den Begriffen der Pflicht, der Wahrhaftigkeit, der Sachlichkeit und der Sittlichkeit, das macht sie und ihren Körper,

die Heere, zu einer unüberwindlichen Macht. Die deutsche Seele ist verankert in dem Idealismus unserer Klassiker, und so reden diese heute zu uns mit feurigen Zungen wie nie zuvor. Geht nicht ein Glutstrom aus von dem Freiheitsideal, das Schiller nicht müde wird zu verherrlichen, von jenem in gewaltigen Dichtungen (wie „Das Ideal und das Leben") sich kundgebenden Bewußtsein der unerschütterlichen Würde des freien Geistes, ferner von der Versicherung:

Nur der Starke wird das Schicksal zwingen,
Wenn der Schwächling untersinkt,

und von der Mahnung, die das Sittengesetz und die Willensfreiheit in eins verwebt:

Nehmt die Gottheit auf in euren Willen,
Und sie steigt von ihrem Weltenthron —!?

Oder von den philosophischen Abhandlungen „Über das Erhabene" und „Über das Pathetische"? Stahlhart hämmert heute die Größe der Völkerschicksale die Seelen. Und in den unsrigen finden einen starken Widerhall die tapferen Worte des Dichterphilosophen: „Hinweg mit der falschverstandenen Schonung und dem schlaffen, verzärtelten Geschmack, darüber das ernste Angesicht der Notwendigkeit einen Schleier wirft und, um sich bei den Sinnen in Gunst zu setzen, eine Harmonie zwischen dem Wohlsein und dem Wohlverhalten lügt, wovon sich in der wirklichen Welt keine Spuren zeigen! Stirn gegen Stirn zeige sich uns das böse Verhängnis! Nicht in der Unwissenheit der uns umlagernden Gefahren — denn diese muß doch endlich aufhören — nur in der Bekanntschaft mit ihnen ist Heil für uns." Und dazu soll das furchtbar herrliche Schauspiel, sollen die pathetischen Gemälde der mit dem Schicksal ringenden Menschheit verhelfen, wie sie in den Tragödien sich uns darbieten. Heute erleben wir die erschütterndsten Völkertragödien, und „ein tiefer Sinn in uns versteht das Unermeßliche," das sich in ihnen kundtut.

Immer zielt Schiller auf die Versöhnung von Ethik und Ästhetik; Freiheit in der Erscheinung nennt er das Schöne, denn es bestimmt sich selbst nach eigenem Gesetz; die Schönheit ist eine Hülle der Wahrheit; nur unter gleichnisartigem Bilde kann der Sterbliche diese erfassen; ‚die furchtbar herrliche Urania', die ‚auf ihrem Sonnenthron' nur von reineren Dämonen angeschaut wird, legt den Menschen zu Liebe ihre Feuerkrone ab und erscheint uns als Schönheit. ‚Nur durch das Morgentor des Schönen' — heißt es in den ‚Künstlern' — ‚drangst du in der Erkenntnis Land'; stufenweise führt die Kunst den Menschen hinan —

Was wir als Schönheit hier empfunden,
Wird einst als Wahrheit uns entgegengehn.

Schiller gelangte vom Freiheitsideal zur Wahrheit, Goethe von dem Wahrheitsideal zur Freiheit. Ungestüm in Sturm und Drang war bei Schiller in den ersten Dramen der Freiheitsgedanke in sozialer, in politischer Hinsicht, und am Ende ist nicht der einzelne, sondern ein ganzes Volk der Held, der nach Freiheit strebt und sie erobert. Immer klarer, wahrer, reiner wird deren Bild. Goethe empfängt in der ‚Zueignung' ‚der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit'; sie ist seine Muse — wie Pindar Ol. 10, 3 beide einander gesellt: ‚O Muse und du, Tochter des Zeus, Wahrheit!' — sie ist

aber nicht nur die Form gebende Kraft der Poesie ‚voll Morgenduft und Sonnenklarheit', sondern wir erkennen ihr inneres Wesen an den Gegensätzen: an Irrtum und Wahn im Denken, an Unnatur in der Kunst, an Lüge, Trug, Hinterlist im Leben; sie sänftigt die Leidenschaft, die Weltverwirrung, die Herzensirrung; sie ist Natürlichkeit und Ursprünglichkeit, Schlichtheit und Echtheit in Denken und Fühlen und Wollen; nicht anders geartet ist die Muse in ‚Hans Sachsens poetischer Sendung', die in dem Weltwirrwesen ihn ‚umgibt mit ihrer Klarheit immer kräftig wirkender Wahrheit'. Auch Goethe rang sich erst aus Verworrenheit und Übermenschentum und Selbstüberhebung zur Mäßigung und Besonnenheit, zur sittlichen Freiheit hindurch und gewann den Klar- und Weitblick des in die Welt schauenden Genies. Und so verherrlicht er am Ende im ‚Faust' die Tat, die nicht dem Ruhme des einzelnen dient, sondern dem Wohle des Ganzen. Auf die Tat gründete Fichte sein Gedankensystem — Eucken ist ihm darin gefolgt — und legte zugleich den Grund zu einem neuen Idealstaat. So trat an die Stelle des Individuums, das der klassische Idealismus zur Vollkommenheit zu entwickeln trachtete, der Staat, und der Vaterlandsgedanke kennt nur ein Ziel: die Größe und den Ruhm des Volkes, dem gegenüber der einzelne, und sei er die in sich vollendetste Persönlichkeit, nur Staub ist.

Mögen sich die Formen also gewandelt haben, die Begriffe selbst sind geblieben. Die Ideale Freiheit und Wahrheit sind unwandelbar, und in dem häßlichen Mißgetön des Stimmengewirrs und des Weltwirrwesens unserer wild erregten Zeit sind Klarheit und Wahrheit, aber auch Güte und Liebe nirgend fester verankert als im deutschen Bewußtsein, in der deutschen Seele und machen sie zu dem, was sie selbst sind, zu einer unbesiegbaren Macht.

Frankfurt a. M. Alfred Biese.

Preußen im Siebenjährigen Kriege, Deutschland im Weltkriege.

Richtlinien für geschichtliche Betrachtungen in den oberen Klassen.

Den Vergleich hat Treitschke einmal den Tod aller geschichtlichen Betrachtung genannt, nicht ohne Grund sicherlich, aber auch nicht ohne Übertreibung. Nicht ohne Grund, denn schließlich muß jede geschichtliche Erscheinung in ihrer Besonderheit begriffen werden. Nicht ohne Übertreibung, denn wenn an den Haaren herbeigezogene Vergleichungen in der Tat das geschichtliche Verständnis ertöten können, so wird die Vergleichung, richtig und mit Takt gehandhabt, das Verständnis nicht hindern, sondern fördern.

Die Ähnlichkeit unserer jetzigen Lage mit der Preußens im Siebenjährigen Krieg ist sicherlich schon vielen aufgefallen. Es lohnt sich, dieser Ähnlichkeit einmal im Unterricht der oberen Klassen nachzugehen.

Wie das Deutsche Reich 1914 auf drei beispiellos glückliche Kriege zurückblicken konnte, so Preußen 1756 auf ruhmvolle, durch keine einzige Niederlage unterbrochene Kämpfe. Stellt man den Krieg von 1870/71 mit den beiden schlesischen

in Parallele, so entspricht dem von 1864 der erste wirklich preußische Krieg, das Eingreifen Friedrich Wilhelms I. in den großen nordischen Krieg. Wie dieser mit der Erwerbung Stettins und der Odermündungen dem neuen Königreich erst ein wirklich wertvolles Stück der Ostseeküste verschaffte, so brachte der von 1864 Preußen-Deutschland das wertvolle Küstenland Schleswig-Holstein. Dem Gewinne von Schlesien für Preußen entspricht der von Elsaß-Lothringen für Deutschland. In beiden Fällen konnten geschichtlich begründete Rechte geltend gemacht werden, und ganz so wie Schlesien, das Gebiet der oberen Oder, mit dem preußischen Gebiete der mittleren und unteren Oder natürlich zusammengehörte, so erhielt das Deutsche Rheinland durch die Wiedererwerbung von Elsaß-Lothringen seinen natürlichen Abschluß.

Nur wenig wurde durch diese Kriege im 18. wie im 19. Jahrhundert eine Periode wirtschaftlichen Aufschwungs unterbrochen. Ein solcher beginnt, langsam einsetzend und allmählich die Folgen des 30 jährigen Krieges überwindend, unter dem Großen Kurfürsten und setzt sich unter Friedrich Wilhelm I. und Friedrich dem Großen fort. Die einzelnen Maßregeln zur Hebung der Landwirtschaft, des Gewerbes, der Schiffahrt sind im Unterricht leicht zusammenzustellen. Ganz ähnlich setzt nach dem Niedergang der Napoleonischen Zeit ein wirtschaftlicher Aufschwung langsam und allmählich ein und steigert sich bis zum Ausbruch des Krieges von 1914. Belege gibt der Unterricht in Fülle.

Gegenüber diesem militärisch und wirtschaftlich erstarkten Staate steht nun der große Bund der Gegner.

So wenig wie Österreich die Friedensschlüsse von 1742 und 1745 mag Frankreich den Frankfurter Frieden als endgültig anerkennen. Der eigenen Kraft nicht recht trauend, sehen sich beide nach Bundesgenossen um. Als erster bietet sich in beiden Fällen Rußland. Im 18. Jahrhundert sieht es sich in seinen polnischen, 1914 in seinen orientalischen Plänen behindert, beidemal in letzter Linie durch den kleinen westlichen Nachbar, auf den es mit einem Gemisch des Hasses und der Verachtung blickt, der Verachtung im Gefühl eigener gewaltiger Kraft, der Abneigung im Bewußtsein, diesem verachteten Nachbarn doch so sehr viel zu danken zu haben. Persönliche Abneigungen maßgebender Persönlichkeiten spielen dabei 1756 wie 1914 eine große Rolle. Dazu kommt als dritte Großmacht 1756 Frankreich, 1914 England, Frankreich, bis 1756 mit Preußen verbündet, aber verstimmt über die wachsende Selbständigkeit des bisherigen Bundesgenossen, — England, bis 1914 mit Preußen-Deutschland nie ernstlich verfeindet, oft genug verbündet, aber unzufrieden mit der steigenden wirtschaftlichen Macht des bisherigen Freundes. Ein kleiner Nachbar, damals Sachsen, jetzt Belgien, tritt nicht so hervor, läßt sich aber in verdächtig eifrige Unterhandlungen mit unseren Gegnern ein. Schließlich mag erwähnt werden, daß im Laufe des Krieges auch ein Mittelmeerstaat dem Bunde beitritt, im Siebenjährigen Kriege Spanien, diesmal Italien. Wie dieses den Krieg nicht an das Deutsche Reich erklärt, so jenes nicht an Preußen. Eine ungemeine diplomatische Kunst hat in beiden Fällen den Bund zustande gebracht. Schwerer noch als die Überbrückung des französisch-österreichischen Gegensatzes vor 1756 dürfte die des französisch-englischen und vor allem des russisch-englischen vor 1914 gewesen sein.

Man sieht, die Rollen sind etwas vertauscht, aber das Gesamtbild überraschend ähnlich. Es ist nicht schwer, den gereifteren Schüler auf den Grund dieser Wiederkehr der Lage zu führen. Der Dreißigjährige Krieg hatte Deutschland wirtschaftlich und politisch in ein Trümmerfeld verwandelt, sehr zum Vorteil der Nachbaren, die nur unter dieser Voraussetzung eine ihre wirkliche Kraft weit übersteigende Macht ausüben konnten. 1756 hat sich aus diesem Trümmerfeld als stärkstes politisches Gebilde der preußische Staat erhoben. 1914 hat sich ganz Deutschland, ja Mittel-Europa zu einem Machtgebilde geeinigt. Beide Male fühlen die Nachbarn sich dadurch beeinträchtigt.

Gegenüber diesen Analogien darf der große Unterschied im Aufmarsche der Parteien und in der Gesamtlage nicht übersehen werden.

1756 stehen auf der einen Seite nur protestantische Mächte, Preußen, England und einige norddeutsche Staaten, auf der anderen fast nur katholische, — doch nicht zufällig, denn die konfessionelle Gemeinschaft hat ohne Frage die Annäherung von Österreich und Frankreich erleichtert, anderseits war England immer die bewußt protestantische Seemacht, Preußen die bewußt protestantische Landmacht. 1914 ist das konfessionelle Moment ganz geschwunden.

Anderseits ist das wirtschaftliche Moment 1756 für Preußen bedeutungslos, dagegen 1914 für den Gegensatz England-Deutschland mindestens mitbestimmend, wenn nicht entscheidend.

Ein Weltkrieg war auch der Siebenjährige, aber nur für England und Frankreich, die sich in Asien und in Amerika bekämpften. 1914 ist Deutschland See- und Kolonialmacht geworden und kämpft in Asien, wo sich Japan seinen Gegnern zugesellt hat, und in Afrika, auf dem Atlantischen und dem Großen Ozean.

Die Türkei spielte in den politischen Entwürfen Friedrichs eine bedeutende Rolle, greift aber in den siebenjährigen Krieg nicht ein. Anders jetzt, wo sie zum Schauplatze wichtiger Entscheidungskämpfe geworden ist.

Deutschland, 1756 gespalten, ist jetzt geeint und mit Österreich verbunden Italien bleibt dem Siebenjährigen Kriege fern, diesmal greift es ein. Umgekehrt ist Nordeuropa am Siebenjährigen Kriege beteiligt, während es diesmal neutral bleibt.

Eine Menge politischen Zündstoffes hatte sich 1756 wie 1914 in Europa angesammelt. Aus der Ferne kam der Funke geflogen, der die ungeheure Masse in Brand setzte, 1756 aus Amerika, 1914 aus Bosnien. Wie Deutschland 1914, so griff Preußen 1756 zum Schwerte, um dem drohenden Angriffe zuvorzukommen. Beide Male lag der Gedanke nahe, zunächst den Gegner des letzten Krieges niederzuwerfen, weil er der gefährlichste war oder doch schien und jedenfalls am leichtesten zu erreichen war. Beide Male war es dazu nötig, das Gebiet jenes verdächtigen kleinen Nachbars zu durchschreiten, um so mehr als von seinem Gebiet aus sonst ein tödlicher Stoß in das Herz des eigenen Landes geführt werden konnte. So rückten unsere Truppen 1756 in Sachsen, 1914 in Belgien ohne Kriegserklärung ein. Ungefähr gleich laut war das entrüstete Geschrei über den Rechts- und Friedensbruch. Aber wie damals das Dresdener, so lieferte jetzt das Brüsseler Archiv die urkundlichen Beweise für die Schuld der angeblich neutralen Regierung.

Widerstandslos ergab sich weder Sachsen noch Belgien. Erst mehrere Wochen nach dem Beginn des Krieges fiel Pirna und Antwerpen.

Friedrichs Angriff, aufgehalten durch den Widerstand der Sachsen, scheiterte nach anfänglichen Erfolgen bei Kolin. Sein doch nur schwaches Söldnerheer vermochte nicht, den eroberten Teil von Böhmen festzuhalten und gleichzeitig im Osten und im Westen Krieg zu führen. Böhmen wurde geräumt, bald auch Ostpreußen aufgegeben. Friedrich war auf die Verteidigung angewiesen, und dabei machte ihm Rußland kaum weniger schwere Sorgen als Österreich. Schwere Schicksalsschläge, Hochkirch und Kunersdorf, Maxen und Landeshut, der Verlust von Dresden, Schweidnitz und Kolberg nötigten den großen König, sieben Jahre „durchzuhalten", bis durch den Tod der Kaiserin Elisabeth die große Koalition sich löste, Rußland ausschied und die anderen müde wurden.

Auch unser Angriff im Westen ist an der Marne und an der Yser zum Stehen gekommen, aber ohne eigentliche Niederlage. Das gewaltige Aufgebot des Volkes in Waffen vermochte das Eroberte im Westen festzuhalten und gleichzeitig dem Gegner im Osten die Stirn zu bieten. Ostpreußen wurde wohl schwer bedroht, aber durch einen genialen Führer in gewaltigen Schlägen von den Russen befreit. Mit diesen Kämpfen aber wurde gegen den östlichen Gegner, dem diesmal sogar die Rolle des Protagonisten im großen Drama zufiel, ein großartig angelegter Feldzug eröffnet, durch den die Angriffskraft seiner Massenheere gebrochen und das ganze System seiner Festungen in unsre Hand gebracht wurde.

Eine Erörterung der politischen Folgen des Siebenjährigen Krieges im Anschluß an diese Betrachtungen scheint mir nicht unangebracht, obgleich hier vorläufig nichts zu vergleichen ist und der Unterricht einer Erörterung der Ziele des jetzigen Krieges gern aus dem Wege gehen wird. Die Gedanken des Schülers richten sich doch naturgemäß auf die Gestaltung der Welt nach dem Frieden, und eine Betrachtung der politischen Folgen des Siebenjährigen Krieges mag vielleicht ausschweifende Hoffnungen ernüchtern und die Erwartung auf bestimmte Ziele richten.

Der Frieden von 1763 brachte England reichen Gewinn in Amerika. Der Krieg entschied, daß Nord-Amerika ein englisch redendes Land werden sollte, aber er gab auch den Anlaß zu den Streitigkeiten, die zur Lossagung der alten Kolonien von England führten.

Preußen ging leer aus. Die Karte von Europa zeigt 1763 keine wesentliche Veränderung gegenüber der von 1756. Nur das Mindestmaß, die Behauptung des Gebietes, war erreicht. Aber die Behauptung des Besitzes war das Wesentliche, und sie war schon etwas Großes. Preußens Großmachtstellung war damit gesichert, der Bund der Gegner war gesprengt. Rußland und Österreich mußten bei der ersten Teilung Polens Preußen einen Anteil gewähren, durch den Ostpreußen, im Siebenjährigen Kriege ein verlorener Posten, fest mit der Hauptmasse des Staates verbunden wurde.

Das Vertrauen der kleineren Nachbarn war gewonnen. Sie begannen bei Preußen gegen die Begehrlichkeit der großen Staaten Schutz zu suchen. 1785 wurde der Fürstenbund geschlossen.

Nachhaltig war vor allem die Wirkung auf Frankreich. Das alte Regime

hat die schwere Erschütterung seines Ansehens und die furchtbaren materiellen Verluste, welche die allen französischen Überlieferungen widersprechende und darum höchst unpopuläre Politik von 1756 zur Folge hatte, nicht zu überwinden vermocht. 26 Jahre nach den Friedensschlüssen von Paris und Hubertusburg brach die große Revolution aus, die zum Teil wenigstens als eine Nachwirkung von Friedrichs siebenjährigem Heldenkampfe zu betrachten ist.

Berlin-Lichterfelde. Karl Lehnert.

Ein Zukunftsbild der höheren deutschen Schule.*)

Zum Geleit.

Am guten Alten
In Treuen halten,
Am kräft'gen Neuen
Sich stärken und freuen,
Wird niemand gereuen.
Geibel.

Einige Gedanken über die künftige höhere Schule sind auf den folgenden Blättern in die Gestalt eines Schulberichts gekleidet. Nach den umstürzenden Forderungen Heerens in dieser Monatschrift können die hier gebotenen Vorschläge gewiß nicht als Störung des pädagogischen Burgfriedens empfunden werden. Eine ruhige Erwägung der kommenden Neugestaltung unseres höheren Schulwesens scheint mir schon jetzt durchaus am Platze. Möchte diese im Kriege begonnene Friedensarbeit einigermaßen von Erfolg gekrönt sein wie die im Frieden vorbereitete Kriegsarbeit unserer Streiter im Felde. Dringend zu wünschen ist, daß die Erörterung sachlich und würdig bleibe. Vielleicht trägt dazu der Ernst der Zeit ein wenig bei. Während der Drucklegung des nachstehenden Aufsatzes erschien die Schrift von Hermann Jantzen, Provinzialschulrat in Breslau: Von deutscher Schule und Erziehung (Weidmann). Ich freue mich der Übereinstimmung in Einzelfragen, so in der Forderung, auch die spätlateinische Literatur zu berücksichtigen; in anderm freilich gehen die Meinungen auseinander. Die eigentliche Schwierigkeit fängt m. E. da erst an, wo Jantzen aufhört, bei der Frage nämlich, wie denn nun die höhere deutsche Schule zu gestalten sei, um den neuen Forderungen gerecht zu werden.

Hamburg, im August 1915. Hans Vollmer.

Bismarckschule. Zehnstufige höhere Einheitsanstalt mit Vorschule zu Hamburg. Bericht über das Schuljahr 1926/27. Mit einer Übersicht über die Stundenverteilung. Vom Direktor.

Zum ersten Male hat unsere Anstalt, die erste ihrer Art, ihren Lehrgang vollständig durchmessen. Da erscheint es angebracht, im Rahmen des üblichen Jahres-

*) Mit diesem Aufsatz sind die Erwiderungen auf die Anregungen des Direktors Heeren abgeschlossen. Ich möchte mit einem Worte aus Fichtes Reden an die deutsche Nation den Schluß machen, da in ihm wertvolle Richtlinien für die Zukunft liegen: „Es bleibt uns nichts übrig, als schlechthin an alles ohne Ausnahme, was deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, sodaß dieselbe nicht Bildung eines besonderen Standes, sondern die Bildung der Nation schlechthin als solcher und ohne Ausnahme einzelner Glieder derselben werde." Matthias.

berichts einen Überblick über die Gesichtspunkte zu geben, die uns bei ihrer Begründung und bei ihrer Ausgestaltung im einzelnen geleitet haben.

Noch während des Weltkriegs 1914/16 ließ sich unter den nicht ins Feld gezogenen Schulmännern manche Stimme vernehmen, die die große Zeit auch als einen notwendigen Wendepunkt in der Entwicklung unseres Schulwesens bezeichnete. Adolf Matthias schrieb in einem vielgelesenen Heft „Krieg und Schule": „Ich möchte den pädagogischen Burgfrieden nicht stören und nicht an die Wunden rühren, die unser Schulleben noch an sich trägt. Sie müssen geheilt werden; ein ernster Anfang soll gemacht werden in einer Zeit, deren Hauptgepräge Wundenheilung ist." Und so pries er denn vor allem mannhafte Wahrhaftigkeit gegenüber allem Scheinwesen, echten Werktagspatriotismus als Heilmittel an. Wenn er dann weiter die Frage aufwarf, „ob überall die Schule das Ihrige getan und ob sie nicht im zukünftigen Frieden noch weit mehr tun kann, um unser waffengewaltiges Volk noch mehr innerlich zu kräftigen", so blieb er in Beantwortung dieser Frage keineswegs bei der allgemein gehaltenen Empfehlung einer rauheren Erziehung im Sinne des bekannten Hindenburgbriefes stehen, sondern stellte u. a. für den deutschen, den Geschichts- und den erdkundlichen Unterricht doch ganz bestimmte erweiterte Forderungen auf.

Sehr verschieden von diesen durch vornehme Ruhe und Zurückhaltung nicht minder, als durch ihren geistigen Gehalt ausgezeichneten Darlegungen war die fast gleichzeitig erschienene leidenschaftliche Streitschrift von Kurt Groh „Ist der Versuch der Preußischen Unterrichtsverwaltung, den Frankfurter Lehrplan auf das Gymnasium zu übertragen, geglückt?" unerfreulich gewiß durch den in solcher Zeit doppelt unangebrachten herausfordernden Ton, aber doch wichtig genug als Zeugnis, wie wenig das Flickwerk der bisherigen sogenannten Reformanstalten befriedigte.

Besonderes Aufsehen aber erregte damals ein in der „Monatschrift für höhere Schulen" erschienener Aufsatz von Arnold Heeren „Gedanken über eine Neugestaltung des höheren Schulwesens in Deutschland". Die Zuschrift war aus dem Felde eingesandt. Im Schützengraben vor Reims hatte ein deutscher Schulmann neben den Sorgen eines Kompagnieführers im Stellungskrieg über die Zukunft der deutschen Schule nachgesonnen. Gewiß ein schöner Beweis von deutscher Siegeszuversicht und deutschem Weitblick. Aber noch erstaunlicher war: der Verfasser, ein Gymnasialdirektor, verbannte die alten Sprachen fast restlos von der Schule; das Lateinische sollte hier nur noch in einem nichtverbindlichen Unterricht auf der Oberstufe sein Dasein fristen. Besonderes Gewicht verlieh Heeren seinem Urteil, indem er hinzufügte: „Ich habe durch Besprechung mit jungen und alten Reserveoffizieren aller Stände eine solche Einmütigkeit der Anschauungen festgestellt, daß mein Entwurf wohl als Anschauung der Mitkämpfer gelten kann." Dem Französischen wies der Entwurf wegen seiner durch den Krieg herabgeminderten Bedeutung dieselbe bescheidene Rolle an wie dem Lateinischen. Und auch das Englische sollte zurücktreten; „als Welthandelssprache" sollte es „lediglich für den praktischen Gebrauch, nicht als liebevolle Einführung in die englische ‚Kultur' betrieben werden." Das Russische und das Spanische erschienen als verbindliche Fächer auf dem Lehrplan. Die Mathematik sollte nicht über das Maß

des früheren Gymnasiums hinausgehen. Geschichte, Erdkunde, Physik und Chemie rückten in ihrer Wertung zu Hauptfächern auf. Überall trat die Rücksicht auf die wirklichen Bedürfnisse des Lebens hervor, das Streben, der „lange mißachteten Nützlichkeit zu ihrem Recht" zu verhelfen. Darum sollte auch auf allen Stufen einem Unterricht in Handfertigkeit Raum gegeben werden und in der Körperpflege „weit mehr geschehen, als die üblichen drei Turnstunden leisten können."

Diese Vorschläge wirkten damals, wie der Herausgeber der „Monatschrift", Matthias, es ihnen gewünscht hatte: sie waren ein Zeichen der Zeit und boten Anregungen für die kommenden Friedensjahre. Indessen erwies sich der völlige Bruch mit den Überlieferungen des alten Gymnasiums bei näherem Zusehen als eine Übertreibung, wie sie zwar aus der Wucht der Ereignisse und Anforderungen des Krieges erklärlich war, deren Verwirklichung aber sicherlich in verhängnisvoller Weise den Zusammenhang in der bisherigen Entwicklung unserer Kultur unterbrochen hätte; insbesondere konnte auf das Lateinische nicht verzichtet werden, denn der Satz Heerens, es habe „seine Rolle als Kulturvermittler ausgespielt", ist unhaltbar.

Anderseits stellte aber die neue Zeit so unabweislich neue Forderungen, daß unmöglich alles beim alten bleiben konnte. Schon vor dem Weltkrieg war man sich in weiten Kreisen darüber klar, daß die Vielheit der Schularten einen unhaltbaren Zustand darstellte; sie erschwerte die Verwaltung ganz ungeheuer, belastete den Staatshaushalt in unnötiger Weise, setzte der Umschulung oft unüberwindliche Hindernisse in den Weg — man denke an die Versetzung von Beamten in kleinere Orte mit nur e i n e r Art höherer Schule — und brachte dadurch manchen Schulen die keineswegs immer erfreuliche Erscheinung zahlreicher ortsfremder Zöglinge, die oft gar zu früh den elterlichen Einfluß entbehren mußten. Endlich entfachte die Vielartigkeit der höheren Lehranstalten keineswegs nur einen heilsamen, anspornenden Wettstreit der verschiedenen Schulgattungen untereinander, sondern gab den Schülern ein wenn auch nicht immer klar bewußtes Gefühl der Spaltung und Zersplitterung, ja einer Gegensätzlichkeit, die sich sogar auf dem Spiel- und Sportplatz und bis in die Wandervereinigungen hinein geltend machte und vielfach eine dünkelhafte Selbstüberhebung zeitigte, die einer späteren gegenseitigen Verständnislosigkeit auf den verschiedenen Wissens- und Forschungsgebieten in geradezu trauriger Weise vorarbeitete.

Schien somit die Rückkehr zu einer einheitlichen höheren Schule geboten, so konnte doch das Gymnasium, weder in alter noch in neuer Form, in seine frühere Alleinherrschaft wieder eingesetzt werden. In seiner alten Gestalt trug es gar zu wenig den Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung, die neue dagegen zeigte deutlich das Gepräge des Notbehelfs und befriedigte im Grunde die Freunde humanistischer Bildung selbst am wenigsten. Das Realgymnasium aber war erst recht ein Zwitterwesen; es entzog seinen eigentlichen Zwecken eine nicht unerhebliche Stundenzahl zugunsten eines Lateinunterrichts, an dem wegen seiner unzureichenden Ergebnisse weder Lehrer noch Schüler rechte Freude haben konnten. Die Oberrealschule endlich hatte ihre Ziele gar zu einseitig auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer eingestellt; der unverbindliche Lateinunterricht, den sie sich angliederte, zeigte zwar den verzweifelten Versuch, sich als geeignete Vorbereitungsanstalt für andere Studienzweige, namentlich für das Studium der neueren Sprachen

auszugestalten. Wollte sie das indessen wirklich erreichen, so hätte sie viel zu viel von ihrer Eigenart aufgeben müssen, um noch das zu sein, was sie war: auch von ihr galt das Wort: *sit, ut est, aut non sit!*

Zudem hatten sich schon vor dem Krieg, ganz besonders aber während und infolge des Krieges die Forderungen einer gesteigerten Körperpflege, einer planmäßigen Übung und Schulung der Glieder und Sinne im freien Gelände, einer Ausbildung in allerlei Handfertigkeit nicht nur in der Schulwerkstatt, sondern auch in Flur und Wald, ja geradezu einer soldatischen Vorerziehung so kraftvoll geltend gemacht, Geschichte, Erdkunde, Staats- und Wirtschaftskunde verlangten so gebieterisch ihr lange vorenthaltenes Recht, daß schon dadurch jede frühere Schulform gesprengt wurde.

Es zeigte sich kein anderer Weg, all den berechtigten Anforderungen einigermaßen zu entsprechen, als die Verlängerung der Schulzeit: aus der neunstufigen Vollanstalt wurde die zehnstufige. Wenn man sich bei Erwägung des Für und Wider schließlich zu einem Versuch entschloß, wie er in unserer Schule vorliegt, so sprach nebenher dabei auch die Erwartung mit, daß dem vor dem Kriege geradezu beängstigenden Zudrang zum Universitätsstudium auf diese Weise wenigstens einigermaßen könne gesteuert werden.

Unter manchen anderen Vorschlägen für die Gestaltung des Lehrplans an dieser neuen Schule wurde schließlich derjenige versuchsweise gebilligt, der nun im abgelaufenen Schuljahre zum ersten Male bis zum Ende durchgeführt worden ist.

Unsere Lehranstalt hat eine Vorstufe, die sich in nichts von den früheren staatlichen Vorschulen Hamburgs unterscheidet.

Auf diese dreijährige Vorbereitung folgt die sechs Klassen umfassende Unterstufe der Hauptschule (Klasse 10—5). Ihr wissenschaftlicher Unterricht entspricht sonst im wesentlichen dem der früheren sechsstufigen Realanstalten; doch ist an die Stelle des Französischen mit gleicher Stundenzahl das Lateinische getreten; der Geschichtsunterricht hat eine Erweiterung erfahren: Klasse 10 und 9 haben je 2 Stunden erhalten, in denen außer den früher üblichen Sagenerzählungen auch schon ein Anfang mit eigentlicher Geschichte gemacht wird, Klasse 6 und 5 je 3 Stunden, dazu kommt in Klasse 5 eine Stunde Staats- und Wirtschaftskunde. Auf 1 Religionsstunde konnte zugunsten der Geschichte in Klasse 10 und 9 verzichtet werden, da den Kleinen die biblischen Erzählungen von der Vorschule her großenteils bekannt sind und zudem die germanische und griechisch-römische Götter- und Heldensage für religiös-sittliche Anregung durchaus fruchtbar gemacht werden kann. Die Erdkunde hat in Klasse 5, das Deutsche in Klasse 6 je eine Stunde gewonnen.

Auf eine Prüfung haben auch wir am Schlusse dieser Stufe — höhere Bürgerschule nennen wir sie mit einem alten, guten Namen — nicht verzichten wollen, nicht nur um des Spornes willen, der darin liegt; den Schülern selbst gewährt eine glücklich bestandene Schlußprüfung auch größere Befriedigung als die einfache Entlassung bzw. das Aufrücken durch Versetzung. Zudem wird auf diese Weise scharf und deutlich eine Grenze zwischen der Unterstufe und der nun anhebenden Oberstufe gezogen.

Viele Schüler verlassen nach Erreichung dieses Zieles die Anstalt. Sie nehmen im allgemeinen denselben Grad der Bildung mit ins Leben wie diejenigen, die die früheren sechsstufigen Realanstalten mit dem Reifezeugnis verließen. Die Lehrziele in der Mathematik und in den Naturwissenschaften sind die gleichen geblieben. Im Englischen glauben wir trotz unverstärkter Stundenzahl mehr zu erreichen, ja ein gut Teil der Zeit und Kraft, die früher auf eine möglichst tadellose Aussprache verschwendet wurde, nun für eine umfassendere Vokabelkenntnis und größere Übung im Übersetzen nutzbar gemacht werden kann. Auch mit dem freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache wird in den Klassen 6 und 5 ein Anfang gemacht. In der Geschichte wird nicht nur durch die erwähnte Vermehrung der Stundenzahl auf Vertiefung der Kenntnisse und Klärung der Vorstellungen hingearbeitet: durch Beschränkung der griechisch-römischen Geschichte auf die zu einem Überblick unumgänglichen Ereignisse und Persönlichkeiten wird ein volles Halbjahr für die neuere und neueste Geschichte gewonnen; freilich mußten statt dessen für die neue Zeit die früher gar zu spärlichen Ausblicke auf die außerdeutsche Geschichte erheblich erweitert werden. Für eine Zusammenfassung und Ausgestaltung der in früheren Klassen erworbenen Kenntnisse und Vorstellungen in Staatskunde und Volkswirtschaft (Bürgerkunde) ist in Klasse 5 eine besondere Stunde angesetzt.

Von Körperpflege, Jugendwehr und Handfertigkeit soll am Schlusse, im Zusammenhang mit den entsprechenden Aufgaben der Oberstufe die Rede sein.

Aber was fangen die von unserer Unterstufe ins bürgerliche Leben übertretenden Schüler mit ihrem Lateinisch an? Diese Frage wird bis auf den heutigen Tag immer wieder gegen unseren Lehrplan erhoben. Demgegenüber sei zunächst die andere Frage erlaubt: Welche Sprache eignet sich wie diese, als erste Fremdsprache gelehrt zu werden? Das Französische ganz gewiß nicht. Ich habe in keiner Realschulsexta am Schlusse des Schuljahres auch nur annähernd die Sicherheit innerhalb der vorgeschriebenen Lehraufgabe im Französischen erlebt, wie sie die Durchschnittssexta des alten Gymnasiums in ihrem umfassenderen lateinischen Pensum erreichte. Das liegt nicht nur an den Schwierigkeiten der französischen Aussprache. Ich kann Oskar Weissenfels nur rechtgeben, wenn er im „Handbuch für Lehrer höherer Schulen" schreibt, „daß die zwar sehr logische, aber auch an kondensierenden Abstraktionen wie an gesellschaftlichen Feinheiten überreiche und dabei etwas perfide französische Sprache der Seele des Kindes fremder ist als das naive, ehrliche, umständliche Latein".

Zudem ist die unmittelbare Bedeutung des Französischen für das bürgerliche Leben seit dem Weltkrieg hinfällig oder doch erheblich geringer geworden. Dagegen fällt der ideale Gewinn ins Gewicht, den der Beginn mit dem Lateinischen in sich birgt; Oskar Jäger brachte ihn in den Worten zum Ausdruck: „Es ist nicht im mindesten gleichgültig, sondern vielmehr recht eigentlich das Hauptmoment im Prinzip des Gymnasialunterrichtes als Vorbereitungsunterricht für die Universität, daß man mit dem Lateinischen keinen Kuchen backen und keine Dampfmaschine heizen und keinen Hund vom Ofen locken kann: es ist grundwesentlich, daß seine Schüler Respekt bekommen vor dem Wissen als solchem, vor dem Wissen um des Wissens willen. Darin kommt ihm als die mächtigste und wirksamste Bundesgenossin

die Mathematik zu Hilfe: ‚ohne Geometrie kein Eintritt in diesen Tempel', wie der Weise sagte; und wenn nun dem Schüler davon eine Empfindung, sie sei anfangs auch noch so unvollkommen, erweckt wird, dann, aber auch nur dann ist er in der Stimmung und geistigen Verfassung, wo auch aller übrige Unterricht ihm zum wissenschaftlichen wird. Das ahnende Empfinden wird allmählich zu deutlicher Erkenntnis, die auferlegte Gewohnheit zur ethischen Stimmung, das Wissen zu suchen um des Wissens willen, und dies ist der Anfang des Studierens. Dies, schlechterdings nichts anderes. Studieren heißt Erkenntnis schaffen, nicht Kenntnisse sammeln; und seien sie an sich noch so wertvoll, sie sind nur Mittel zu jenem Zwecke."

Nun, wir meinen, daß solche ethische Stimmung auch denen frommen könne, die nicht die Universität beziehen. Wer aber den ewigen Wahrheitsgehalt der Jägerschen Worte nicht anerkennen will, den wird vielleicht noch eine Nützlichkeitserwägung überzeugen. Es gibt schlechterdings keine bessere Vorbereitung auf die Erlernung neuerer Fremdsprachen als die lateinische Grammatik. Dafür darf ich mich auf das Urteil eines Mannes berufen, dessen Zeugnis jedenfalls nicht als Voreingenommenheit eines altphilologischen Schulmeisters verworfen werden kann. Karl Schurz sagt in seinen Lebenserinnerungen: „Wer Lateinisch versteht, wird das Englische, Spanische, Italienische und Portugiesische nicht allein viel leichter erlernen, sondern auch viel besser. Ich kann von mir selbst sagen, daß ich nur die lateinische Grammatik ganz gründlich verstanden habe, daß diese Kenntnis mir die grammatischen Studien in den modernen romanischen und germanischen Sprachen aller Mühseligkeit entkleidet und spielend leicht gemacht hat."

Eine ähnliche Erfahrung konnten wir selbst bei denjenigen Schülern machen, die auf unserer Oberstufe das Französische und das Spanische begannen. Und immer wieder freuen wir uns der Leichtigkeit ihres Vokabellernens, wenn wir der traurigen Unkenntnis gedenken, die auf der gleichen Stufe der früheren Realanstalten beim Übersetzen aus dem Französischen trotz jahrelanger Beschäftigung mit dieser Sprache hervorzutreten pflegte.

Wie ist nun diese Oberstufe gestaltet? Worin besteht ihre Eigenart? Ihr Lehrplan ist auf eine vierjährige Dauer bemessen. Alle vier Klassen sind in je zwei Abteilungen zerlegt, eine natur- (N) und eine geisteswissenschaftliche (G). Soweit es angeht, erhalten diese beiden Abteilungen innerhalb derselben Klasse gemeinsamen Unterricht, so in Religion (eine Lektürestunde in der 1. Klasse ausgenommen), in Philosophie, im Deutschen, Englischen, in Geschichte, Staats- und Wirtschaftskunde, in Erdkunde sowie in sämtlichen technischen Fächern, dazu mit Beschränkung auf freiwillige Teilnehmer in den Anfangsgründen des Russischen. Im übrigen scheiden sich die Wege. Auf Mathematik und Naturwissenschaften wird in den G-Abteilungen ganz verzichtet zugunsten einer gesammelteren Beschäftigung mit den alten Sprachen. Namentlich dem Griechischen mußte bei einem 4 jährigen Lehrgang eine möglichst große Stundenzahl (Klasse 4 und 3 je 8, Klasse 2 und 1 je 7) zugemessen werden. Dagegen konnten wir den für die N-Abteilungen verbindlichen Unterricht im Französischen und im Spanischen nur mit einer wesentlich geringeren Stundenzahl bedenken, denn in der Mathematik und in den Naturwissenschaften wurden hier die Zielforderungen

des früheren Realgymnasiums übernommen, diese Fächer beanspruchten daher den Löwenanteil (9 Stunden in allen 4 Klassen).

An nichtverbindlichem Unterricht sind in den G-Abteilungen für das Französische und das Hebräische je 2 Wochenstunden angesetzt, in den N-Abteilungen für das Lateinische und das Türkische je 2, in beiden gemeinsam für das Russische gleichfalls 2. Doch wird die Teilnahme an diesem unverbindlichen Unterricht im allgemeinen nur in dem Maße gestattet, daß sie die für wahlfreie Arbeit angesetzte Zeit nicht überschreitet, unter Umständen, so namentlich bei zu geringen Leistungen in verbindlichen Fächern, auch ganz untersagt. Im übrigen ist die wahlfreie Arbeitszeit dazu bestimmt, daß die Schüler unter Aufsicht ihren besonderen Neigungen entsprechend sich wissenschaftlich betätigen. Wenn bei der Bemessung dieser Zeit die N-Abteilungen schlechter fahren als die G-Abteilungen (G überall 4, N nur 2 Stunden), so ist dabei zu berücksichtigen, daß jene bei den Schülerübungen in den naturwissenschaftlichen Fächern ohnehin Gelegenheit zu freierer Betätigung finden.

Von den wissenschaftlichen Fächern sei im einzelnen noch Folgendes berichtet. Im Religionsunterricht mußten in der 1. Klasse die beiden Abteilungen für eine Lektürestunde getrennt werden, da wir in der G-Abteilung für das Neue Testament und einige andere griechische Quellenstücke zur Religionsgeschichte nicht auf den Urtext verzichten wollten. Im übrigen wird auf diesem Gebiet unter Beschränkung des Rein-Geschichtlichen auf das für die allgemeine Bildung Notwendige vor allem daraufhin gearbeitet, die religiösen Kräfte und Strömungen der Gegenwart aufzuweisen. Immer noch zeigen sich die Erfahrungen des Weltkriegs wirksam im Sinne des Kaiserworts, das Wilhelm II. am ersten Jahrestag der Mobilmachung von 1914 prägte: „Großes Erleben macht ehrfürchtig und im Herzen fest." Nicht als ob dies religiöse Gestimmtsein sich ohne weiteres nun auch beim Nachwuchs in höherem Maße zeigte als vor dem Krieg. Aber bei Eltern und Lehrern ist die Erinnerung noch rege, und ihr religiöser Einfluß auf die Jugend ist weit mehr zu spüren als früher. Nachhaltigen Eindruck macht immer wieder der religiöse Geist, den die Feldbriefe aus dem großen Kriege atmen. Eine ganze Reihe von Zusammenstellungen derartiger Zeugnisse erschienen schon sehr bald nach dem Friedensschluß. Wo das Archiv der Anstalt selbst solche Briefe ehemaliger Schüler birgt, wird man natürlich am besten auf sie zurückgreifen; Takt und Schonung sind freilich gerade dann besonders angebracht. Auch in den Schulandachten haben wir den alten Rahmen der Perikopen gesprengt und unter andern Darbietungen gelegentlich auch wohl etwas aus solchen neueren unmittelbaren Niederschlägen religiösen Empfindens mitgeteilt.

Mit dem Religionsunterricht verbindet sich der philosophische aufs engste. Zu einer besonderen Unterweisung in Logik und Psychologie konnten wir uns bisher nicht entschließen. Ein philosophisch gerichteter Fachunterricht — Religion, Deutsch, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften — erreicht hier u. E. ungekünstelter das Ziel, zu philosophischem Denken zu erziehen. Definitionsübungen sind dafür z. B. besonders angebracht und werden bei uns mehr gepflegt, als es früher gemeinhin geschah. Die Hauptaufgabe der besonders für Philosophie angesetzten Unterrichtsstunden erschien uns die Anleitung zu einer Zusammen-

schau der gewonnenen Einzelerkenntnisse. Nicht also die Aufnötigung irgendeines fertigen Lehrgebäudes, einer abgeschlossenen Weltanschauung kann die Absicht sein. So anregend und darum wünschenswert einige Kenntnisse aus dem Gebiet der Geschichte der Philosophie sind: die Hauptsache bei unserer Schulphilosophie ist nicht die Häufung des Wissens, sondern die Gewöhnung des Einordnens. Nicht zum mindesten durch diesen Unterricht — so hoffen wir — wird man künftig dem so beklagenswerten Zustand vorbeugen, daß die Vertreter der verschiedenen Gebiete in Wissenschaft und Technik in gegenseitiger Verkennung aneinander vorbeiarbeiten. Selbstbescheidung, weisere Eingliederung der eigenen Leistung ins Ganze schwebt uns als vornehmstes Ziel dieses Philosophierens vor. Im Zeitalter der Arbeitsteilung und Sonderforschung, wo trotz vorzüglicher gemeinverständlicher Werke der Gesamtüberblick über die „Kultur der Gegenwart" für den einzelnen kaum mehr möglich sein dürfte, ist die Gefahr der geistigen Scheuklappen besonders groß, und man tut gut daran, dieser Gefahr bei den zukünftigen Vertretern von Wissenschaft und Bildung möglichst zeitig zu begegnen.

Religion, Philosophie, Deutsch, Geschichte samt Staats- und Wirtschaftskunde und, soweit möglich, auch Erdkunde haben an unserer Anstalt auf der Oberstufe innerhalb der einzelnen Klassen bisher in derselben Lehrerhand gelegen, und zwar so, daß der betreffende Herr von der vierten Klasse an bis zum Abschluß mit den Schülern aufrückte und zugleich die Klassenleitung innehatte. Das gedenken wir auch in Zukunft nach Möglichkeit beizubehalten. Denn durch diese Einrichtung werden drei wichtige Dinge für diesen Unterricht auf dieser Stufe am besten gewährleistet: die gegenseitige Ergänzung, Durchdringung und Befruchtung der einzelnen Fächer, ihre zentrale Stellung im gesamten Lehrplan und endlich das Bewußtsein der Schüler, daß ein gemeinsamer Bildungskern sie eint, wenn auch in einigen Fächern je nach der Abteilung, der sie angehören, die Interessen auseinandergehen.

Insbesondere gehören Deutsch und Geschichte zusammen. Damit dieser Unterricht den beiden Abteilungen durchaus gemeinsam erteilt werden kann, mußte ein Teil der alten Geschichte dem altsprachlichen Unterricht zugewiesen werden. Was früher bruchstückweise im Geschichtsunterricht als Kulturgeschichte, im Deutschen als Literaturgeschichte auftauchte, muß sich erweitern zu einem Nachweis der Richtlinien im Werdegang und in der gegenwärtigen Gestaltung der deutschen Kultur, der zum großen Teil durch eine sorgfältig ausgewählte Prosalektüre mit den Schülern selbst zu erarbeiten ist.

Im besonderen fällt dem Unterricht im Deutschen nach wie vor die Übung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck als Aufgabe zu. Darum ist regelmäßig eine Wochenstunde der Pflege des Vortrags und der Besprechung der Aufsätze vorbehalten. Einige Kenntnis von der Entwicklung unserer Muttersprache gehört gleichfalls zu dem wünschenswerten Bild von dem Werdegang der deutschen Kultur. Gotisch und Althochdeutsch müssen freilich dem Sonderstudium der Germanistik vorbehalten bleiben; übrigens beschäftigten sich damit einige Schüler unter Anleitung von Fachlehrern in der wahlfreien Arbeitszeit, während andere, mehr praktischen Sinnes, sich den nordischen Sprachen zuwandten. Aber das Mittelhochdeutsche haben wir gründlicher betrieben, als es sonst geschah, und zwar gleich in

Klasse 4. Das Nibelungenlied wurde nicht in knapper Auswahl, sondern fast ganz gelesen, und die dadurch gewonnenen sprachlichen Kenntnisse zeigten sich dann auch weiterhin anregend und fruchtbar für sprachgeschichtliche Beobachtungen. Stolze, bewußte Freude an deutscher Sprache, an allem echten deutschen Wesen, Verständnis der deutschen Gegenwart und der brennende Wunsch, als tüchtiger Mensch nach Kräften an ihrer Vervollkommnung mitzuarbeiten, das ist ein Hauptziel dieses zentralen Unterrichts in unserem Lehrplan; aber darüber steht noch ein anderes, das freilich auf der Schule nicht erreicht, nur angebahnt werden kann, das Fichte einst in die Worte faßte:

„Leben und Denken muß bei uns aus einem Stücke sein und ein sich durchdringendes, gediegenes Ganzes; wir müssen in beiden der Natur und der Wahrheit gemäß werden und die fremden Kunststücke von uns werfen. Wir müssen, um es mit einem Worte zu sagen, uns Charakter anschaffen; denn Charakter haben und deutsch sein ist ohne Zweifel gleichbedeutend, und die Sache hat in unserer Sprache keinen besonderen Namen, weil sie eben ohne alles unser Wissen und Besinnung aus unserem Sein unmittelbar hervorgehen soll."

Solche Wirkung läßt sich freilich auch durch die sorgfältigste Vorbereitung nicht künstlich herbeiführen; der Lehrer muß selber sein, was er schaffen will. Aber auch ein solcher wird nicht immer gleich starke Antriebe bieten können. Welcher Lehrer wüßte nicht, daß man in einer gottbegnadeten Stunde mehr geben kann, als oft in wochenlangem Unterricht? Ein solcher gottgesandter Augenblick aber kann wirken wie Fichtes Aufruf: „Geht nur dieses Mal nicht von der Stelle, ohne einen festen Entschluß gefaßt zu haben; und jedweder, der diese Stimme vernimmt, fasse diesen Entschluß bei sich selbst und für sich selbst, gleich als ob er allein da sei und alles allein tun müsse. Wenn recht viele einzelne so denken, so wird bald ein großes Ganzes dastehen, das in eine einige eng verbundene Kraft zusammenfließt."

Im Lateinischen stehen wir mit unserer Gesamtstundenzahl in der Mitte zwischen dem Reform-Realgymnasium und dem alten Gymnasium, erreichen die Höhe des alten Realgymnasiums, fast auch die des Frankfurter Lehrplans; vor den Reform-Anstalten voraus aber haben wir die zehnjährige Beschäftigung mit der Sprache statt der sechsjährigen und dabei die Ausdehnung dieser Beschäftigung auf ein Jahr vorgeschrittener Reife. Die Einbuße gegenüber dem alten Gymnasium führte uns zur Verkürzung der dichterischen Lektüre, insbesondere der dem Horaz gewidmeten Zeit. Dagegen wurden für die Prosalektüre auch einige spätlateinische Texte ausgewählt; denn es schien uns richtig, Ernst zu machen mit der Forderung: nicht die Form sei Endzweck der Beschäftigung mit den alten Sprachen, sondern die Erschließung der in ihnen übermittelten Kulturen.

Darum war uns auch für das Griechische die Einführung des Lesebuchs von Wilamowitz-Moellendorff von vornherein selbstverständlich. Daneben sind bisher Homer und die Tragiker nicht zu kurz gekommen. Doch verhehlen wir uns nicht, daß das Maß dessen, was hier bewältigt werden kann, je nach den Jahrgängen verschieden sein wird.

Der unverbindliche Lateinunterricht in den N-Abteilungen der Oberstufe ist eine vorläufige Einrichtung; ihre Preisgabe oder Beibehaltung hängt davon ab,

ob sich für diejenigen, die sich auf der Universität dem Studium der neueren Sprachen zuwenden wollen, der Besuch der N- oder der G-Abteilung als die geeignetere Vorbereitung erweist. Täuschen wir uns nicht, so wird man der G-Abteilung für sie den Vorzug geben; dann käme dieser lateinische Nebenkurs also in Wegfall. Dagegen wird auf das Französische und das Spanische — man denke an Südamerika — in den N-Abteilungen zugunsten einer noch größeren Einheitlichkeit nicht verzichtet werden können, schon aus Rücksicht auf die künftigen Kaufleute und Techniker, die aus diesen Abteilungen hervorgehen.

Eine starke Stundenzahl beansprucht bei uns die Körperpflege. Den Handfertigkeitsunterricht mit einbegriffen sind dafür in den Klassen 10 bis 7 je vier, von da an aufwärts bis zum Schluß je sieben Stunden angesetzt. Das ist zu berücksichtigen, wenn man zunächst bei der hohen Gesamtstundenzahl besonders in Klasse 6 und 5 erschrecken sollte. Von den 42 bzw. 43 planmäßigen Stunden sind doch nur 32 bzw. 33 dem wissenschaftlichen Unterricht gewidmet; und dies sind durchweg sogenannte Kurzstunden von 45 Minuten. Im Spielbetrieb vermeiden wir das Wettspiel mit anderen Schulen, da erfahrungsgemäß die Ausbildung der ausgewählten Wettspielmannschaft auf Kosten des übrigen Schulspiels geschieht.

Die Handfertigkeit wird nur im Winter und bei ungünstiger Witterung in der Schulwerkstatt gepflegt. Im Sommer vereinigt sich dieser Unterricht gewöhnlich mit den Übungen unserer Jugendwehr. Daß wir durch die Freundlichkeit eines Gönners über ein besonderes, freigelegenes Grundstück für diese Zwecke verfügen, ist ein großer Vorzug. Während dem Unterricht im Freihandzeichnen in einem von Stufe zu Stufe zunehmenden Maße künstlerische Ziele vorschweben, soll nach unserer Auffassung dem Handfertigkeitsunterricht bis zum Schluß das praktische Bedürfnis die Richtung weisen. Umsicht und Selbständigkeit vor allem wird hier erstrebt. Und wenn auch keineswegs ausschließlich militärische Gesichtspunkte für uns maßgebend sein durften, so behielten wir doch fest im Auge, was einst Generalfeldmarschall von der Goltz während des Weltkriegs von Konstantinopel aus an die deutsche Jungmannschaft schrieb:

„Wir werden im gegenwärtigen Kriege am Ende den Sieg davontragen. Aber es wird noch genug Feindschaft, Haß und Neid gegen unser deutsches Vaterland übrig bleiben, um uns zu zwingen, wachsam und stark zu sein. Jugendliche Begeisterung und Liebe zum Vaterland, Treue zu Kaiser und Reich sind die Grundlagen soldatischer Tüchtigkeit. Aber sie müssen unterstützt werden durch einen wohlvorbereiteten, kräftigen, ausdauernden und abgehärteten Körper, durch praktische Umsicht, Tatkraft und durch vorher erworbene Kenntnis der wesentlichsten Bedingungen des Kriegslebens; denn sonst werden, zumal beim Beginn neuer Feldzüge, die Opfer wie diesmal das richtige Maß überschreiten. . . . Unsere Jungmannschaft ging, wie ich es in den Kämpfen an der Yser beobachtet habe, mit glühendem Eifer und großer Tapferkeit in den Kampf. Weniger aber verstand sie sich nach dem Kampfe, wenn die Ruhe kam, schnell und zweckmäßig einzurichten, für Unterkunft und Verpflegung umsichtig zu sorgen, dabei Hand anzulegen, ohne auf die Weisung von oben her zu warten, also die Parole des Jungdeutschland-Bundes ‚Selbst ist der Mann' im wahren Sinne des Wortes praktisch

zu verwirklichen. Auch in der Überwindung von Hindernissen aller Art, die der Feind uns bereitet, in der Verschlagenheit, an ihn heranzukommen, in der Beurteilung seiner Abwehrmaßregeln fehlt noch manches. Die Erfahrungen des großen Weltkrieges werden uns später zur Ausfüllung dieser Lücken dienen und müssen nach dem Kriege aufmerksam benutzt werden. Hart, zäh, ausdauernd, klug und umsichtig soll die künftige junge Generation in Deutschland heranwachsen." —

Erst von Klasse 6 an beginnt die volle Teilnahme an den Übungen unserer Jugendwehr. Das schließt natürlich nicht aus, daß auch mit den unteren Klassen schon exerziert wird, zum Teil unter dem Kommando älterer Schüler. Das Fechten setzt in Klasse 5 ein, Schießen mit der Feuerwaffe in Klasse 4.

Von anderer Seite ist bekanntlich angeraten worden, diese ganzen Jugendwehr-Übungen einer freieren Vereinstätigkeit oder aber einer zwingenden besonderen militärischen Organisation zu überlassen. Ohne den sozialen Gewinn, der aus einer gemeinsamen Betätigung unserer Zöglinge mit der aus anderen Volksschichten hervorgehenden Jugend erblühen kann, irgendwie zu verkennen, glaubten wir doch im Interesse einer einheitlichen Erziehung der uns anvertrauten Schüler auf dieses wichtige Gebiet nicht verzichten zu dürfen und haben alle nicht auf ausreichend begründete Gesundheitsrücksichten gestützten Gesuche um Entbindung von diesen Übungen im freien Gelände streng zurückgewiesen. Gleichwohl ist es vorgekommen, daß trotz der starken Inanspruchnahme durch die Schule einige unserer jungen Leute Sonntags noch die Zeit fanden, an einer der Jugendwehrvereinigungen teilzunehmen, wie sie jetzt erfreulicherweise statt der früher fast alleinherrschenden „Fußballklubs" aus jungen Arbeitern, Handwerkern und Lehrlingen gebildet werden. Ja, es haben sich dadurch kameradschaftliche Beziehungen entwickelt, von denen auch die Schule nicht unberührt blieb. Wiederholt baten ältere Schüler um die Erlaubnis, sich von solchen Kameraden in der Schulwerkstatt diesen oder jenen Handgriff zeigen zu lassen, oder aber selbst im Schülerlaboratorium dies oder das vorzuführen. Soweit es mit der gebotenen Rücksicht auf Ordnung und Schonung des Schuleigentums irgend vereinbar war, wurde in solchen Fällen den an uns herantretenden Gesuchen gern gewillfahrt.

Gemeinsamer Körperpflege dient auch unser Zehnminutenturnen. In der Regel täglich treten die Klassen 8 bis 1 nach der vierten Unterrichtsstunde auf dem Schulhof in fester Ordnung zu Freiübungen an, bei denen auch der Dauerlauf eifrig gepflegt wird. Die Leitung liegt in der Hand des Turnlehrers, der aber besonders geeignete Schüler der Oberstufe zur Übernahme des Kommandos und des Vorturnens heranzieht. Bei der Aufsicht sind, gleichfalls nach fester Ordnung, andere Lehrer beteiligt.

Von besonderen Veranstaltungen in unserem Schulleben sei die Feier des allgemeinen vaterländischen Festtages zu Johanni hervorgehoben. Hier hat sich ein fester Brauch bei uns herausgebildet. Mit Beteiligung der Eltern verleben wir unter Spielen, Schülervorträgen und Jugendwehr-Vorführungen den dem eigentlichen Fest vorhergehenden Nachmittag im Freien. Am Abend lodert unter den Klängen vaterländischer Lieder ein mächtiges Feuer empor. Der nächste Morgen eint uns dann in der Aula zu einer nicht zu ausgedehnten Feier alten Stiles, in deren Mittelpunkt die übliche Festrede steht.

Während des letzten Krieges waren an manchen Schulen sogenannte „Kriegsstunden" eingeführt worden, an denen von einer bestimmten Stufe an aufwärts sämtliche Schüler der Anstalt teilnahmen. Der Zweck dieser Einrichtung konnte nur der sein, gegenüber der verwirrenden Fülle der Ereignisse und Eindrücke in den Köpfen der Schüler ein wenig Ordnung zu schaffen und so ein möglichst einheitliches Miterleben der großen Zeit anzubahnen. Solche gemeinsamen Stunden schienen uns aber nach Beendigung des Krieges erst recht angebracht. Nicht nur ließ sich manches überhaupt erst dann überschauen und richtig einschätzen, sondern es konnten vor allem auch diejenigen unter den Lehrern zu Worte kommen, die bei den entscheidenden Ereignissen selbst mit dabei gewesen waren und demgemäß mit ganz anderer Unmittelbarkeit zu schildern wußten als wir andern. Aus dieser ersten Zeit nach dem Krieg haben wir die etwa einmal im Monat veranstalteten gemeinsamen Geschichtsstunden beibehalten; natürlich sind die Ereignisse von 1914—1916 nun nicht mehr ausschließlicher Gegenstand. Die Stunden dienen jetzt gelegentlich auch dazu, einen besonders geglückten Schülervortrag geschichtlichen Inhalts einmal auch vor einer größeren Versammlung zu Gehör bringen zu lassen und so dem jugendlichen Redner die Befangenheit abzugewöhnen.

Noch ein paar Worte über einiges Äußere in unseren Einrichtungen, das noch nicht zu fester, endgültiger Gestaltung kam. Die in Hamburg an den höheren Schulen sonst üblichen Doppelklassen (zu Ostern und zu Michaeli beginnend) sind bisher bei uns nicht eingeführt, wohl aber mehrfach gewünscht worden. An sich steht dem nichts entgegen als die Sorge, daß durch die Vermehrung der Klassen- und Schülerzahl die Übersicht über das Ganze erheblich erschwert wird. Sollen aber Doppelklassen sein, so ist zuvor der von anderer Seite angeregte Gedanke zu erwägen, ob sich nicht eine Teilung Neujahr—Johanni mehr empfiehlt als Ostern—Michaeli. Jeder Lehrer, der in Michaelisklassen unterrichtet hat, kennt das Leid, wenn es nach den langen Sommerferien, in denen so vieles vergessen wird, nun mit Volldampf auf die Herbstversetzung losgeht. Und wie nahe liegt der Neujahrstag als Beginn auch des Schuljahres! Freilich, die Konfirmation und die Einstellung der Lehrlinge müßte dann auch um Weihnacht statt um Ostern erfolgen.

Und dann die Erteilung des Berechtigungsscheines für den einjährig-freiwilligen Dienst. Solange es noch möglich ist, ihn durch den Besuch einer sechsstufigen Realanstalt, einer Mittelschule oder unter den alten Bedingungen vor der Militärkommission zu erwerben, können auch wir ihn den Schülern, die die Reife für unsere Oberstufe haben, nicht vorenthalten. Aber sollte es wirklich nicht möglich sein, diesen allgemeinen Stein des Anstoßes ganz zu beseitigen? Wir wollen in dieser wichtigen Frage, bei der vor der Schule das Militär das Wort haben muß, gewiß nicht vorgreifen. Aber es sei erlaubt, die Erwägung anzuregen, ob man nicht bei Einführung einer allgemeinen zweijährigen Dienstzeit ohne Rücksicht auf die wissenschaftliche Vorbildung lediglich auf Grund militärischer Tüchtigkeit vom zweiten Dienstjahr befreien, dagegen die Tauglichkeit zum Reserve-Offizier n Friedenszeiten neben jener von dem Reifezeugnis einer höheren Vollanstalt abhängig machen könnte.

Noch in manchen andern Dingen betrachten wir unsere Einrichtungen und Pläne nicht als abgeschlossen. Erfahrung muß und soll uns fördern. Im wesentlichen aber hoffen wir die richtige Bahn eingeschlagen zu haben.

Stundenverteilung.

	1 G. 1 N.	2 G. 2 N.	3 G. 3 N.	4 G. 4 N.	5 6	7	8	9	10	V. 1	V. 2	V. 3
Religion	1 Lektüre 1 Lektüre 1 Religions- u. Kirchen- geschichte	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Philos.	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Deutsch	4	4	4	4	4	4	4	4	5	8 + 2 Ansch.	7 + 2 Ansch. 10 einschl. Schreiben u. Ansch.	
Latein	(2) 4	(2) 4	(2) 4	(2) 4	5	5	6	6	6	—	—	—
Griechisch	— 7	— 7	— 8	— 8	—	—	—	—	—	—	—	—
Englisch	2	2	2	2	4	4	4	—	—	—	—	—
Spanisch	2 —	2 —	2 —	2 —	—	—	—	—	—	—	—	—
Französisch	2 (2)	2 (2)	3 (2)	3 (2)	—	—	—	—	—	—	—	—
Hebräisch Türkisch	(2) (2)	(2) (2)	(2) (2)	(2) (2)	—	—	—	—	—	—	—	—
Russisch	(2)	(2)	(2)	(2)	—	—	—	—	—	—	—	—
Geschichte	3	3	3	3	3	3	2	2	2	—	—	—
Staats- u. Wirtsch.-kunde	1	1	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—
Erdkunde	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	—	—
Mathemat.	3 —	3 —	3 —	3 —	5	5	2	—	—	—	—	—
Rechnen	— —	— —	— —	— —	1	1	2	4	5	5	5	4
Physik	2 —	2 —	2 —	2 —	3	3	—	—	—	—	—	—
Chemie	2 —	2 —	2 —	2 —	1	1	—	—	—	—	—	—
Biologie	2 —	2 —	2 —	2 —	1	2	2	2	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—
Schreiben	— —	— —	— —	— —	—	1	1	1	2	2	3	—
Singen	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1
Turnen u. Spiel	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	1
Handfert. u. Jugend-wehr	4	4	4	4	4	4	2	2	2	—	—	—
Wahlfreie Arbeit	4 2	4 2	4 2	4 2	—	—	—	—	—	—	—	—
Gesamt-stundenzahl	40 40	40 40	40 40	40 40	43	42	36	35	31	24	21	18

Hamburg. Hans Vollmer.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Kriegsdichtung.

Brecht, Walther, Deutsche Kriegslieder sonst und jetzt. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 47 S. 8°. 0,60 M.

Weißenfels, Richard, Deutsche Kriegslieder und vaterländische Dichtung. Erweiterte Vorträge. Mit Lieder-, Sach- und Personen-Verzeichnissen. Göttingen 1915. Vandenhoeck u. Ruprecht. IV u. 84 S. 8°. 1,20 M.

Knodt, Karl Ernst, Vom „Bruder Tod", Gedichte. Zweite, veränderte Auflage. (Drittes und viertes Tausend.) Feldpostausgabe. Leipzig 1915. Friedrich Jansa. 63 S. 0,50 M.

Knodt, Karl Ernst, und **Köhler, Paul Ernst,** Bausteine zum Neuen Deutschland. Lieder und Gesänge aus der Großen Kriegszeit 1914 bis 1915. Feldpostausgabe. Leipzig 1915. Friedrich Jansa. 72 S. 0,50 M.

Benzmann, Hans, Für Kaiser und Reich. Kriegsgedichte. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. IV u. 88 S. 1,40 M.

Herbert, M., Mein Kriegsbuch. Köln o. J. J. P. Bachem. 91 S. 8°. geh. 1,80 M., geb. 2,40 M.

Zimmermann, Max Gg., Waffenklänge 1914/15. 6. bis 8. Tausend. Oldenburg i. Gr. o. J. Gerhard Stalling, Verlag des Deutschen Offizierblattes. 48 S. 8°. 0,50 M.

Jander, E., 500 Jahre Hohenzollernregiment. Eine Reihe vaterländischer Gedichte. Leipzig 1903. Verlag der Dürrschen Buchhandlung. 78 S. 8°. 0,90 M.

Vesper, Will, Vom großen Krieg 1914. Gedichte. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. 32 S. 8°. 0,80 M.

Vesper, Will, Vom großen Krieg 1914/15. Neue Gedichte. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. 64 S. 8°. 0,80 M.

Flex, Walter, Vom großen Abendmahl. Verse und Gedanken aus dem Feld. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. 41 S. 8°. 0,80 M.

Bleymüller, Hans, Germanentrotz. Die Tragödie eines Vielgefeierten. Hamburg o. J. F. W. Vogel. 131 S. 8°. geh. 1,50 M.

Haendler, Otto, Contra Italiam. Fünf Trutzlieder. o. J. Als Manuskript gedruckt. 6 S.

Falke, Gustav, Hoch, Kaiser und Reich. Kriegsdichtungen 1914/15. 1. Heft. 11. bis 15. Tausend. Hamburg 1915. Hanseatische Druck- und Verlags-Anstalt. 32 S. 0,20 M.

Falke, Gustav, Unsere Helden! Kriegsdichtungen 1914. 2. Heft. Erstes bis zehntes Tausend. Hamburg 1915. Hanseatische Druck- und Verlags-Anstalt. 48 S. 0,30 M.

Falke, Gustav, Wir und Österreich. Kriegsdichtungen 1914/15. 3. Heft. Erstes bis fünftes Tausend. Hamburg 1915. Hanseatische Druck- und Verlags-Anstalt. 52 S. 0,30 M.

Krauß, Rudolf, Deutscher Heldentod. Gedichte vom Opfermut im Felde und daheim. 1914/15. Stuttgart o. J. Julius Hoffmann. 102 S. 8°. kart. 1,80 M. In Ganzleder 4,50 M.

Biese, Alfred, Poesie des Krieges. Zum Besten der Kriegsfürsorge. Berlin 1915. G. Grote. 109 S. 8°. kart. 1,20 M.

Vesper, Will, Der deutschen Seele Trost. Weltliche und geistliche Gedichte. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. 194 S. 8°. geb. 2 M.

Windegg, Walther Eggert, Der deutsche Krieg in Dichtungen. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. XIV u. 199 S. 8°. geb. 2,50 M.

Radtke, J., Alte und neue Kriegslieder. Für den Schulgebrauch gesammelt. Zweite, erweiterte Auflage. Breslau 1915. Ferdinand Hirt. 80 S. 8°. 0,30 M.

Peter, C., Deutschlands Kriegsgesänge aus dem Weltkrieg 1914. Oldenburg i. Gr. o. J. Gerhard Stalling, Verlag des Deutschen Offizierblattes. 288 S. 8°. 1,80 M.

Thissen, Otto, Mit Herz und Hand fürs Vaterland. Zeitbilder des Weltkriegs 1914. Ein Kriegsgedenkbuch. Köln 1915. J. P. Bachem. 398 S. 8°. brosch. 3,60 M., geb. 4,60 M.

An die Spitze meines Berichts stelle ich die Abhandlungen von Walther Brecht und Richard Weissenfels; beide sind vorzüglich und verdienen in hohem Maße die Beachtung der Fachgenossen. Sie vermitteln den rechten Standpunkt, von dem aus die zeitgenössische Kriegsdichtung betrachtet werden muß. Beide verfahren geschichtlich-genetisch und beide gelangen bei Vergleichung und Beurteilung der vaterländischen Poesie unserer Tage zu einem für diese recht günstigen Ergebnis. Weissenfels bietet eine Fülle kennzeichnender Proben; er untersucht das Zeitalter der Reformation und der Religionskriege, das der Staatskriege, das der Volkskriege und das gegenwärtige des Weltkrieges nach ihren für die jeweilige dichterische Äußerung charakteristischen Eigenschaften. Den nicht wieder erreichten Gipfel unserer gesamten Kriegsdichtung erblickt er in Heinrich von Kleist. In den ungeheuren Massen unserer heutigen Gedichte wird überwiegend älteren Vorbildern nachgeschaffen, insbesondere den Liedern der Befreiungskriege. Eine wahrhaft künstlerische Bewältigung des Neuen und Eigenartigen, das der Weltkrieg bietet, gelinge nur selten (Zerschmetternde Mörser, bergende Schützengräben, schützendes Feldgrau, Scheinwerfer, Fernsprecher, Automobile, Milliarden-

anleihen). Trotzdem kommt Weissenfels zu dem Schluß (S. 70): „Lassen wir uns durch keine künstlerische Unzulänglichkeit die Freude an unseren Kriegsliedern rauben. Wir können sie uns bewahren, wenn wir sehen, wie unsere Kriegslyrik, die deutsche und die österreichische, sich zu vertiefen, auch künstlerisch zu reifen beginnt, vor allem aber, wenn wir auf die Gesinnungen hören, die aus ihr sprechen, auf den heiligen Ernst, die grenzenlose Opferwilligkeit, die festgegründete Siegeszuversicht, eine ethische Reife" usw.

Noch weit günstiger urteilt Brecht. Er findet, daß die Gesamtproduktion dieses Krieges viel höher steht als die früherer Kriege. Wir haben einen großen Reichtum an Stoffen in vielfach neuen Formen. Der Aufschwung der neueren Lyrik mit ihrer impressionistischen Ausdruckskunst und mit ihrer intensiven Behandlung des Seelischen komme auch unserer Kriegslyrik zugute. Sie stehe turmhoch über der von 1870, für deren poetische Unkraft das Kutschkelied bezeichnend ist. „Aller beängstigenden Massenproduktion ungeachtet steht der Gesamtdurchschnitt unserer gegenwärtigen Kriegslyrik künstlerisch höher als die Durchschnittsleistung aller früheren Kriege, selbst 1813 nicht ausgenommen" (S. 47). Man dürfe eben nicht die Rosinen von früher mit dem Kuchen von heute, sondern man müsse das Ganze mit dem Ganzen vergleichen.

Im folgenden führe ich zunächst die Gedichtsammlungen an, welche die Dichter von ihren eigenen Gedichten veranstaltet haben. Karl Ernst Knodt hat die Sammlung „Vom Bruder Tod" dem Andenken seines in Nordfrankreich gefallenen Pflegesohnes Paul Ernst Köhler gewidmet, der in der anderen Sammlung „Bausteine zum Neuen Deutschland" mit eigenen Gedichten beteiligt ist. Der Titel „Vom Bruder Tod" wird durch das Leitwort (Santo von Assisi) erläutert. Die Beziehung des Bruders Tod zu den Kriegsjahren 1914/15 wird S. 5 ausgesprochen: „Nun ward der Tod wohl unser aller Bruder. Kein einzig Haus, kein einzig Herz, In das nicht eingekehrt mit seinem Schatten Der düstre Gottesbote Schmerz." Das Gesamtthema des Büchleins findet man am deutlichsten im Gedicht „Überall der Tod" (S. 35) ausgesprochen. „Und der Tod ist überall. Wir breiten nur Aufs leidige Schwarz uns Decken rot Und fliehen so die grause Spur." Charakteristisch für die Sammlung sind zwei- oder dreistrophige Lieder, deren einzelne Strophen im Parallelismus der Rhythmik und des Sinnes stehen. Mystischer Ernst gibt ihnen die Farbe. Im einzelnen verweise ich noch auf S. 10 „Tod ist des Lebens tiefster Sinn", S. 12 „Freund Tod", S. 16 „Ein Sommerabend", S. 31 „Du lebst", S. 32 „An einen Gestorbenen", S. 56 „Gott segne euch, ihr Schläfer!"

Die „Bausteine" beginnen mit dem grotesken Bilde: Der Herrgott als Pflüger (vgl. insbesondere Strophe 1, 3, 4). Die Gedichte werden dem Geiste Paul de Lagardes, dem Propheten des neuen Deutschlands, zugeeignet (S. 8). „Ein Poet muß sein Prophet, Wach wie der Türmer zum Gebet." — „Als Helfer aus der großen Not, Die unsrem deutschen Volke droht" (S. 20). Es bedarf neuer Menschenart, neuer Charaktere, die wieder Geist und Gott in sich verspüren (S. 17). „Mein Heiland Eins weiß ich gewiß: In allem kommt Dein Reich Auch hinter diesem Weltenriß Und überm Schlachtfeld bleich." Ich verweise noch

auf S. 38 „Traumgespräch zwischen dem gefallenen Sohn und dem noch kämpfenden Vater“ und auf S. 57 „Deutsche Frauen — Deutsche Treue“.

Der namhafte Balladenkenner und Balladendichter Hans Benzmann bietet Gedichte von erzählender Natur, während sonst in unserer Kriegspoesie die Lyrik überwiegt. Über die zugrunde liegenden Begebenheiten spricht sich der Verfasser selbst S. IV aus. Die Schilderungen sind packend und kraftvoll. Ein paar Proben seiner Kunst der Veranschaulichung: „Episode aus der Schlacht am Yserkanal“ (S. 43). „Über den Wäldern Fliegen noch einzeln silberweiße Wölkchen, Ringförmig: feindliche Schrapnells, — als bliese Jenseits der Berge irgendwo ein Riese Rauchringe zierlich in das Abendgrau.“ — „Die Kämpfe um Dixmuiden“ (S. 47). „Flache Landschaft mit Städten und Dörfern, Die alle in Flammen stehn, — Die alle die brennenden, verstümmelten Hände Hilflos gen Himmel heben, Rücklings in die Asche versinkend.“ Allerdings verfällt die photographische Augenblicksdarstellung hin und wieder ins Platte und Prosaische. „An der Front gleich einem trüben Sterne Schwankt im Nebel eine Stallaterne Und beleuchtet dies und das Gesicht, Aber bald erlischt im Wind das Licht“ (S. 31). Das könnte auch bei Wilhelm Busch stehen! Auch die Ausdrucksweise ist zuweilen hart, namentlich die Stellung des Zeitworts. Als vorzüglich gelungene Gedichte nenne ich noch „Zerstörtes Dorf bei Tapiau in Ostpreußen“ (S. 24), „Der Sturm auf die Feste Sedliska“ (S. 36), „Zwischen den Schützengräben“ (S. 41).

In dem Kriegsbuch von W. Herbert wechseln Gedichte und Prosaskizzen miteinander ab. Es ist ein sehr fesselndes Buch. Als Grundstimmung waltet religiöser Ernst und ein entschiedener Katholizismus vor. Ein schwächliches Stück wird man kaum finden, aber vieles Feine und Sinnige. Die Verse sind klangvoll. Im einzelnen hebe ich hervor: S. 14 „Die großen Tage“, S. 16 „Nur ein Toter“, S. 21 „Die beiden Blutbriefe“, S. 25 „Muspilli“ (Tragik des Rassenkampfes!), S. 25 „Das liebe Brot“, S. 30 „Das größte Opfer“, S. 71 „Die kleine Wanda“.

Max Gg. Zimmermanns „Waffenklänge“ (mit Dürers „Ritter, Tod und Teufel“ im Umschlage) haben, wie die hohe Auflage beweist, großen Beifall gefunden, obwohl (oder weil?) sie alltägliche Gedanken in hölzernen Versen bieten. Aber es steckt ein humoristisch-volkstümlicher Zug darin, z. B. im „Hindenburg“ S. 23 und in den „Heldentaten“ von S. 32 ab (Motorradfahrer, U 9 u. a. m.). Den lustigen Abschluß macht „Was brüllt dort übers Meer?“ nach der Weise „Was kommt dort von der Höh'?“.

Bei E. Jander („500 Jahre Hohenzollernregiment“) finden wir recht gewandte Verse, allerdings mit unreinen Reimen; sein Formtalent veranlaßt ihn sogar zu gereimten Distichen (S. 59), deren Hexameter jedoch schlecht gebaut sind. Wohlklingend dagegen sind die Eingangsstanzen an den Kaiser, und sein „Johann“ (Cicero) S. 12 ist ein sprachliches Meisterstück. Als wohlgelungen möchte ich ferner seinen „Friedrich II.“ bezeichnen S. 9: „Die Berliner wollten gern Weltmacht sein. Sie bildeten sich nicht wenig ein Auf ihre Menge, ihr Geld, ihr Geschütz, Vor allem auf ihren schnellen Witz, Die Berliner“ usw. Vortrefflich ist auch das lustige Gedicht „Johann Georg“ S. 16 und das balladenartige „Georg Wilhelm“ S. 22. Doch alle aufgewandte Kunst vermag nicht gegen den poetischen

Fluch anzukämpfen, der nun einmal für alle Zeiten der versifizierten Geschichte, der Reimchronik anhaftet. Es läuft naturgemäß manches recht Schwächliche mit unter, und man windet sich mühsam durch öde Strecken, die der „Dichtung" sauer geworden sind. Das sich immer wiederholende Hilfsmittel gekünstelter langer Selbstgespräche ermüdet.

Die beiden Hefte Will Vespers entsprechen der sonstigen feinsinnigen Lyrik dieses hervorragenden Dichters. In klangvollen Rhythmen folgen die Gedanken und Empfindungen den großen Ereignissen, indem die einzelnen Gedichte mit Datum versehen werden, von der Vorahnung im Juli 1913 bis zur „Entschuldigung" vom 7. Oktober 1914 und wiederum von „Reiters Lied unter den Sternen" 6. November 1914 bis zum „Aufblick" 30. Januar 1915. Im einzelnen hebe ich noch folgende Gedichte hervor: S. 6 „Mahnung", S. 8 „An meinen Bruder", S. 26 „Deutsche Heilige", S. 32 „Entschuldigung", S. 56 „Die Flamme", S. 57 „Die Toten", S. 59 „An Deutschland".

Walter Flex gestaltet seinen mystischen Gedanken vom „Großen Abendmahl" in kühner und reicher Phantastik aus; er kehrt in Gedichten, im Weihnachtsmärchen des fünfzigsten Regiments und in den Nachtgedanken des Schützengrabens wieder. Gegen Ende spricht der Verfasser die leitende Idee folgendermaßen aus (S. 40): „Der Krieg ist eine der heiligsten und höchsten Offenbarungen, mit denen er Licht in unser Leben schüttet. Der Opfertod der Besten unseres Volkes ist nur eine gottgewollte Wiederholung des tiefsten Lebenswunders, von dem die Erde weiß, vom stellvertretenden Leiden Jesu Christi. Ich gestehe, früher nicht lebendig gewußt zu haben, wie das blutige Leiden eines Reinen und Großen fremde und dunkle Seelen entsühnen kann. Nun fühlen wir, wenn anders wir wert sind zu leben, die seelenweitende und lebenumschaffende Kraft des stellvertretenden Leidens und Sterbens unserer lieben Brüder."

Es ist begreiflich und angemessen, daß die Dichtung auch in diesem Zeitalter wieder zu der Gestalt des „vielgefeierten" Arminius zurückkehrt. Hans Bleymüller veranschaulicht uns die Tragödie des Helden, wie es ehedem geschah, in Romanform, jedoch erhält man mehr den Eindruck einzelner Novellen. Der geschichtliche Fluß der Erscheinungen tritt zurück, es werden nur einzelne Wellen beleuchtet; die großen Kämpfe (Varusschlacht, Idistaviso, Krieg mit Marbuod) bleiben im Hintergrund. Der Verfasser stellt in Taciteischem Stil dar; die knappen kurzen Sätze erhalten vielfach sinnige epigrammatische Kraft, aber sie wirken im Fortgang ermüdend. Erst von der Entführung der Thusnelda an belebt sich die Darstellung. Das Buch kann für die Bibliothek der Oberklassen höherer Lehranstalten empfohlen werden; das Vorwort würde man freilich gern missen, es läuft doch eigentlich auf eine unklare Vermischung wissenschaftlich-geschichtlicher und poetischer Darstellungsweise hinaus.

Über Otto Haendlers Trutzlieder ‚Contra Italiam' könnte man den Sinnspruch setzen „als ie diu liebe leide ze aller jungiste gît". Der Verfasser fühlte sich aufs innigste mit Italien verbunden, wo er oft und gern lebte und dessen Dichtungen er vielfach ins Deutsche übertrug. Desto schwerer empfindet er die Treulosigkeit („Ahi, Perfida!") und er gibt seiner Entrüstung

in kräftigen, packenden Versen Ausdruck. Für unsere Zwecke weise ich namentlich auf das dritte Gedicht hin ‚Sacro Egoismo'.

Unter den Anthologien, den Sammlungen der Gedichte verschiedener Verfasser, haben die von Gustav Falke herausgegebenen Hefte bereits weite Verbreitung erzielt. Bei Hervorhebung einzelner Gedichte dieser Sammlungen bemerke ich, daß ich ein Gedicht, welches ich bereits genannt habe, bei einer anderen Sammlung nicht wiederhole. In Gustav Falkes 1. Heft („Hoch, Kaiser und Reich!") verweise ich auf S. 4 Gerhart Hauptmann, „O mein Vaterland"; S. 11 Heinrich Lersch, „Soldatenabschied"; S. 17 Jürgen Bahlitz, „Ich hatt' einen Kameraden"; S. 18 Paul Rosenhayn, „Über Paris"; S. 20 Hermann Löns, „Deutsches Matrosenlied"; S. 21 Friedrich Freksa, „Kriegsfahrt des Automobilisten"; S. 24 Rudolf Presber, „Die Glocke von Gent". In dem 2. Hefte („Unsere Helden") auf S. 5 Friedrich Brücker, „Drei Söhne"; S. 22 Hans Fr. Blunck, „Im Schützengraben"; S. 39 Clara Blüthgen, „Vermißt"; S. 39 Alfred Kerr, „Es geht eine Schlacht". In dem 3. Heft („Wir und Österreich" auf S. 28 Karl Rosner, „Waffenbrüder"; S. 33 Richard Schaukal, „Die polnischen Legionen"; S. 34 Otto König, „Die Deutschmeister"; S. 36 Hugo Zuckermann, „Österreichisches Reiterlied"; S. 42 Musketier des 88. Regiments, „Soldatenlied".

Die Sammlung von Rudolf Krauß „Deutscher Heldentod" wirkt, ihrem Thema entsprechend, hintereinander gelesen, einförmig; doch treten uns darin schöne Gedichte entgegen: S. 4 Rudolf Presber, „Die ersten Toten"; S. 14 Gerhart Hauptmann, „Komm, wir wollen sterben gehn"; S. 38 Ludwig Ganghofer, „Das letzte Wort"; S. 51 Joseph von Lauff, „Totenfeier 1914"; S. 55 Paul Zenker, „Die Gefallenen zu den Lebenden"; S. 63 Rudolf Krauß, „Begegnung"; S. 64 Walther Nithack-Stahn, „Alle Vier"; S. 72 Karl Grube, „Wie bist du schön im grauen Haar"; S. 88 Herbert Eulenberg, „Für die Gefallenen"; S. 92 Ursula Roegels, „Erntelied".

Alfred Biese eröffnet seine Sammlung mit einer Abhandlung (Vortrag) über den Begriff der Poesie des Krieges („Auch der Krieg hat seine Poesie"). Die Sammlung selbst soll das in der Rede begrifflich Entwickelte veranschaulichen und zugleich das nach Meinung des Herausgebers in erster Linie für die Zukunft Bleibende aus der Fülle herausheben (S. 23). Als Maßstab der Beurteilung legt A. Biese seine Anschauungen über das Wesen der echten Lyrik zugrunde, wie er sie in seinen bekannten Werken vielfach dargelegt und begründet hat. Er will die echte, ursprüngliche Kriegslyrik von der bloß dilettantischen Nachahmung und Mache absondern. In treffender Knappheit prägt er seine Auffassung S. 22 folgendermaßen aus: „Ein eches lyrischtes Gedicht muß dem, dessen bewegten Herzen es entsprang, eine Erlösung, eine Befreiung von unbezwinglichem Drang und Druck geworden sein, und es muß dem empfindenden Gemüt des Lesers und Hörers eine innere Bereicherung, eine Offenbarung dessen sein, was er wohl ahnte und fühlte, aber doch nicht so auszudrücken vermochte." Das Buch enthält 5 Abteilungen: Der Sturm bricht los — Die Fahnen wehen — Zwischen den Schlachten — Gedanken daheim. — Heiterer Ernst in großer Zeit. — Im einzelnen hebe ich hervor: S. 32 Otto Haendler, „Mein Stolz"; S. 35 Hermann Claudius, „De Barg"; S. 37 Ein Arbeiter, „Bekenntnis"; S. 41 Isolde Kurz, „Schwert aus der Scheide!"; S. 53

Richard Dehmel, „Der Feldsoldat"; S. 67 Alfons Petzold, „Die Erde und der Krieg"; S. 75 Ernst Preczang, „Gefallen: ein Mann".

Will Vesper hat seine Sammlung „Der deutschen Seele Trost" genannt und er schöpft zu seinem Zwecke aus allen hier in Betracht kommenden Jahrhunderten deutscher Literaturentwicklung. Da finden wir Walther von der Vogelweide, Luther und die sonstigen älteren Kirchenliederdichter, die Klassiker, die Romantiker usw. Es sind die Lieder und Gedichte, die uns allen seit unserer Kindheit in Fleisch und Blut übergegangen sind. Darum muß ich auch darauf verzichten, das Vorzügliche im einzelnen zu nennen; denn alles dies hat überwiegend seine Bewährung schon durch die Zeit erhalten. Ich begnüge mich einige Gedichte hervorzuheben, die durch unsere Zeitverhältnisse in eine neue eigenartige Beleuchtung treten. Dahin gehören: S. 43 Paul Gerhardts „Danklied für die Verkündigung des Friedens" (nach dem Dreißigjährigen Kriege); S. 143 Hölderlins „Der Tod fürs Vaterland"; S. 144 Novalis' „Elegie beim Grabe eines Jünglings"; Lenaus „Bestattung"; S. 147 Schillers „Nenie"; S. 148 C. F. Meyers „Chor der Toten"; S. 167 Körners „Was uns bleibt"; S. 186 Geibels „Deutschlands Beruf"; S. 188 Leutholds „Das Eisen", vgl. insbesondere die letzte Strophe: „Meine Mahnung wird erst der Enkel segnen, Wenn er unverdrossen die Waffen wahrte Menschenälter hin, bis es ihm obliegt im Weltkrieg zu siegen". (Leuthold † 1879, seine Gedichte wurden 1878 herausgegeben.)

Walther Eggert Windegg hat bei seiner Sammlung „Der deutsche Krieg in Dichtungen" folgende Absicht (S. VII): „Ich habe nicht einfach literarisch eine Auswahl von Kriegsgedichten nach persönlichem Geschmack zusammenstellen wollen, sondern versucht, die vielartigen Töne, die da erklangen und die wechselvollen Bilder, die vor Aug' und Seele kamen, aufzufangen, zu sammeln, und die stärksten und reinsten Klänge und Formen so zu ordnen, daß wir in dem Buche von Seite zu Seite stark und tief immer von neuem erleben, was wir Deutsche in diesen unerhörten Zeiten Tag um Tag geschaut und empfunden haben, was uns hoch beseelt und zum gerechten Siege tragen soll." — Das Buch enthält 7 Abteilungen: Der Krieg bricht los — Feinde ringsum — Deutschland-Österreich über alles — Die Truppen ziehen ins Feld — Schlachten und Siege — Deutsches Volk — Ausblick.

Im einzelnen nenne ich S. 12 Anton Ohorn, „Vorwärts mit Gott!"; S. 23 Heinrich Spiero, „Burschen heraus!"; S. 65 Gustav Falke, „Im Wetter"; S. 76 Theodor Herold, „Nun fahret wohl, ihr braven, braven Jungen!"; S. 99 Paul Zech, „Der Todspringer"; S. 106 Leo Sternberg, „Das Weh der Zeit"; S. 120 Leo Sternberg, „An den Kriegsmond"; S. 150 Walter Flex, „Ein Festtag" (Feldpostbrief aus Viéville); S. 175 Herbert Eulenberg, „Für die Vertriebenen aus Ostpreußen"; S. 186 Rudolf Presber, „Der Brief des Grenadiers".

J. Radtkes „Alte und neue Kriegslieder" sind unmittelbar für den Schulgebrauch bestimmt; daher ist eine nach Klassen geordnete Stufenfolge hinzugefügt, die Unter- bis Oberstufe der Volksschule, bzw. Vorschule bis Tertia der höheren Schule umfaßt. Im übrigen finden sich fünf Gruppen: Der Kaiser an Heer und Flotte, Das deutsche Volk und Vaterland, Krieg!, Unser Heer im Kampfe mit West und Ost, Unsere Flotte auf der Wacht. — Im einzelnen:

40 Albert Sergel, „Landsturmlied"; 47 „In der Heimat, da gibt's ein Wiedersehen" (Aus Elsaß-Lothringen); 63 Joseph von Lauff, „Das erste Opfer"; 75 Artur Brausewetter, „Es steht die Schlacht"; 78 Albert Sergel, „Im Schützengraben"; 116 Ernst Lissauer, „Haßgesang gegen England" (für Schulzwecke angemessen gekürzt); 119 Max Grube, „Das Kaiserbild".

Bei der Anordnung in C. Peters Sammlung („Deutschlands Kriegsgesänge aus dem Weltkrieg 1914") ist es auch nicht annähernd möglich, die einzelnen Gruppen auseinanderzuhalten: Vaterlandslieder — Lieder an Heer und Flotte — Kriegs- und Soldatenlieder — Schlachten- und Siegeslieder — Unseren Helden. Da wäre es doch besser, auf die Einteilung überhaupt zu verzichten. In der Aufnahme ist der Herausgeber nicht eben wählerisch gewesen, gar vieles hätte ausgeschlossen werden können. Unter den wertvolleren Gedichten hebe ich hervor S. 14 Gustav Schüler, „Der König rief"; S. 17 Alfred Kerr, „Wir wollen . . ."; S. 21 Gustav Schüler, „Das deutsche Herz"; S. 46 Hanns Heinz Ewers, „Wir und die Welt"; S. 62 Fritz Engel, „Besuch da draußen" (Lied der deutschen Luftflotte).

Otto Thissens Zeitbilder: „Mit Herz und Hand fürs Vaterland!" wollen eine Auswahl aus dem Besten bieten, das die Kölnische Volkszeitung in den Kriegsmonaten des Jahres 1914 an patriotischen Aufsätzen und Gedichten, an packenden Schilderungen aus Feldpostbriefen und über Vorgänge in der Heimat gebracht hat (S. VI). Die Anordnung ist zweckmäßig: Mobil — Die großen Kriegsereignisse — Im Felde — Daheim — Bei den Auslandsdeutschen; sie zerfallen teilweise in eine Fülle von inhaltsvollen Unterabteilungen. Im einzelnen weise ich hin auf Einleitung: Wie der Weltbrand entstand; S. 25 A. W. Riemer, „Heimgefunden" (Erzählung); S. 71 Th. Klefisch, „Hindenburg" (Gedicht); S. 153 „Da hab' ich einen wirklichen wahrhaften Helden gesehen!", S. 164 „Der Pionier in der Front"; S. 207 Raymund Dreiling, „Aus einem deutschen Kriegslazarett in Frankreich"; S. 236 P. Brinkmann, „Kriegsgefangen: Selbsterlebtes und Selbstgeschautes"; S. 308 Faßbender, „Mit dem Wollzuge nach Frankreich".

Hann.-Münden. P. Goldscheider.

---

b) Einzelbesprechungen.

Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg. 5. Heft. Zur Feier des zehnjährigen Bestehens der Vereinigung herausgegeben von Gymnasialdirektor Dr. Eugen Grünwald. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. 99 S. 8°. 1,40 M.

Das vorliegende 5. Heft der „Veröffentlichungen" erhält seinen besonderen Charakter dadurch, daß es unter dem Eindruck der Feier des 10jährigen Bestehens der Vereinigung steht und sich so inhaltlich hauptsächlich in einen rückwärts und einen vorwärts schauenden Teil gliedern läßt, denen sich Einzelbehandlungen anschließen. Der rückblickende, zu dem ich neben dem Vorwort mit seiner nachdrücklichen Mahnung an die beruflichen Vertreter des Gymnasiums die beiden ersten Abhandlungen zählen möchte, gibt zunächst eine von Direktor

Dr. Lück zusammengestellte Übersicht über die Geschichte und Tätigkeit der jetzt etwa 1400 (so S. 11; S. 17 dagegen „beinahe 1300") Mitglieder umfassenden Vereinigung, die für die große Zahl der später entstandenen ähnlicher Art vorbildlich genannt werden muß. Sie hat ihre Aufgabe: Schutz des humanistischen Gymnasiums in seinem jetzigen Bestande auf dem Boden der Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten, zu lösen gesucht einmal durch ihre Jahresversammlungen, welche durch die von geistigen Führern der Gegenwart gehaltenen Vorträge (Aufzählung S. 9 f.) ihre besondere Weihe erhielten, ferner durch Fühlungnahme mit der Presse und mit parlamentarischen Kreisen, endlich durch die seit 1909 erscheinenden „Veröffentlichungen" mit dem Zweck, das an weniger zugänglichen Stellen Gedruckte zusammenfassend zur Kenntnis ihrer Mitglieder zu bringen, sowie über jene Versammlungen und die wichtigeren einschlägigen Landtagsverhandlungen zu berichten (S. 11. ff.). Hierbei stand sie in enger Beziehung zu dem älteren deutschen Gymnasialvereine und den nach ihrem Vorgange inzwischen an anderen Orten entstandenen jüngeren Verbänden.

Die 2. Abhandlung bringt eine einleitende Ansprache des 1. Vorsitzenden Prediger Professor D. Scholz auf der 9. Jahresversammlung am 3. XII. 1912 über die wichtigsten Ereignisse des vergangenen Jahres, der sich der eigentliche Jahresbericht Lücks anschließt, es folgt dann der als Sonderdruck erschienene Hauptvortrag des Abends, in dem Generaloberarzt Dr. Kern das Thema „Humanistische Bildung und ärztlicher Beruf" behandelt. Als besondere Festgabe sind Auslassungen von Vereinsmitgliedern „über den Wert der altklassischen Bildung und über die Daseinsberechtigung des humanistischen Gymnasiums der Gegenwart" hinzugefügt, Glaubensbekenntnisse, deren Wert vor allem auch darin liegt, daß ihre Einsender, darunter Namen vom besten Klang, nicht zu den beruflichen Vertretern des Gymnasiums zählen, also nicht in den Verdacht kommen, pro domo zu kämpfen.

Die Berechtigung des zuversichtlichen, hoffnungsfreudigen Tons dieser drei ersten Abschnitte erweist der vierte, der Bericht des verdienten Herausgebers Direktor Dr. Grünwald über das „humanistische Gymnasium in den diesjährigen Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses", der ergibt, daß die gute Sache auch bei den Abgeordneten „auf gerechte Würdigung und entschiedenen Schutz rechnen kann (S. 68)". Aus derselben Feder stammt die 7. Abhandlung: „Französisches und deutsches höheres Schulwesen im Lichte französischer Kritik (S. 80 ff.)" mit dem Nachweis, daß man auch in Frankreich sich nicht länger der Erkenntnis verschließen kann, die durch die „Reform" von 1902 herbeigefügte Trennung der sprachlich-historischen von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung habe keine befriedigende Lösung des auch dort hervorgetretenen Gegensatzes der beiden großen Weltanschauungen gebracht, diese müßten sich vielmehr „zum Segen harmonischer Vollendung des Einzelwesens und des Ganzen verstehen, versöhnen und verschmelzen (S. 84)". Und in seinem schönen letzten Aufsatz (Nr. 8 der „Veröffentlichungen") weist er, übereinstimmend mit Collischonn, zwar auch den Realanstalten die Aufgabe kultureller Entwicklung zu, schließt aber mit dem ernsten Mahnwort, sie müßten, um ihr gerecht zu werden, mehr wie bisher aus ihren Fremdsprachen die national überragenden, allgemein menschlichen Bestandteile hervorheben.

Außerdem bringt das Heft noch eine gehaltvolle Auseinandersetzung Dr. Isleibs („Die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums für den künftigen Juristen") mit dem Jenenser Oberlandesgerichtspräsidenten Börngen, in der, wie schon früher von Kipp und Heymann, nachdrücklich die Bedeutung des Griechischen auch für den Rechtskundigen betont wird.

Der Vorschlag Havensteins, den altsprachlichen Unterricht durch gänzliche Beseitigung des Übersetzens aus dem Deutschen in die alten Sprachen zu vereinfachen, hat als bewährten Kämpen Geheimrat Dr. Trendelenburg auf den Plan gerufen. Er führt, verbündet mit Oberlehrer Meyer-Lübeck, der auch aus eigener Erfahrung berichtet, jenen uferlosen Reformgedanken in überzeugender Weise *ad absurdum*.

Überaus harmonisch schließt und krönt die Reihe der Abhandlungen Geheimrat Friedensburgs Ausblick in die Zukunft „Meine Wallfahrt". Er ist von der Akropolis in das Britische Museum gepilgert, um hier, unbeirrt durch die nichts weniger als sympathische englische Umgebung, angesichts der beiden „heiligen Frauen von Athen" sich begeistert der Ewigkeit der in ihnen verkörperten heiligsten Güter der Menschheit bewußt zu werden.

Mit diesem Grundklang sei auch die Besprechung des 5. Heftes beschlossen. Es hinterläßt in seiner Gesamtwirkung den erfreulichen, tröstlichen Eindruck, daß dem deutschen Volke gerade durch die reichlichen Angriffe auf sein Gymnasium in immer weiteren Kreisen zum Bewußtsein kommt, was es dieser weltberühmten Bildungsstätte zu danken hat und mit ihr verlieren würde.

Elberfeld. H. Bernhardt. †

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien), herausgegeben von Dr. Frankfurter. 15. Heft. Wien-Leipzig 1915. Carl Fromme. 113 S. 1 M.

Es scheint fast, als ob die treue Waffenbrüderschaft mit unsern österreichischen Freunden, die draußen im Felde ihre erhebende Feuerprobe besteht, sich auch in dem neu auflebenden Kampfe um die humanistische Schulbildung bewähren soll. Daß Österreich auch hier seinen Mann stehen wird, beweist wieder das vorliegende Heft. Sein Erscheinen ist zwar durch das ungeheure Erlebnis dieser Zeitenwende verzögert worden und der größte Teil seines Inhalts liegt jenseits der schicksalsschweren Augusttage des Jahres 1914, aber der auch in ihm durchweg bekannte freudige und zuversichtliche Glaube an die auch heute noch wirksame und „untödbare" Kraft der Antike ist ja, nach unserer Meinung wenigstens, durch die Erfahrungen dieses Krieges nicht nur nicht erschüttert, sondern gestützt und gestärkt worden. Ja, wenn es eine richtige Beobachtung ist, daß Ebbe und Flut in der Wertschätzung des humanistischen Gymnasiums mit dem Vorherrschen einer mehr materialistischen oder idealistischen Weltanschauung zusammengehen, so durften uns die jüngsten Angriffe auf die Bildungskraft der alten Sprachen — sogar aus dem Schützengraben wurde ein Schuß auf sie abgegeben — geradezu überraschen. „*European civilization*," sagte Shorey in dem unten besprochenen Wiener Vortrage, „*is one great confederation whose members have for their common outfit a knowledge of Greek and Roman antiquity and of one another. The hegemony*

belongs to the nation which best fulfils this program." Nun, wir glauben nicht nur, daß der Krieg uns als diese Nation erwiesen hat, sondern daß wir es gerade durch die von der Antike befruchtete Volksbildung geworden sind. Derselbe Amerikaner gesteht ohne Einschränkung: „*Germany's chief claim is her undisputed hegemony in scholarship.*" Es ist ein Trost für uns, daß diese Überzeugung von einer langen Reihe unverächtlicher Männer in unserm Volke wie auch in unserm Nachbarreiche geteilt wird; und daß diese nicht etwa zu den „Stillen im Lande" gehören, werden unsere Gegner bald zugestehen müssen. — Ich hebe nun aus dem Wiener Hefte das Bemerkenswerteste heraus. Auf der außerordentlichen Dezemberversammlung (1913) des Vereins sprach der Minister a. D. v. Wittek vor einer auserlesenen Gesellschaft über „Humanismus und Verwaltung". In großen Zügen entwarf er ein Bild von der Vorarbeit der Alten, besonders der Römer, auf dem Gebiete der Verwaltung und wünschte für den Schulunterricht vertiefte Kenntnis des antiken Staates, mehr politische Bildung der Lehrer und Aufnahme der Staatsbürgerkunde in die Lehramtsprüfung, endlich Erfüllung der Verwaltung mit dem Geiste der Humanität („Von dem Humanismus, der die Entwicklung zu höherem, freierem Menschentum anstrebt, hat die moderne Verwaltung viele ihrer wirksamsten Impulse empfangen"). Wenn der Redner eine Erweiterung unseres Kanons durch römische Rechtsquellen verlangt, so wird es in Österreich noch mehr als bei uns an Zeit dazu fehlen; der Privatarbeit des Studenten ist doch auch etwas zu überlassen. — Einen Höhepunkt im Leben des Vereins bildete der Vortrag Shoreys von der Universität Chikago im Mai 1914 über „Nationale Kultur und klassische Bildung". Der Redner sprach zum Teil in englischer Sprache. An der Hand von auch kurzweiligen Beispielen wies er zunächst nach, daß sich die heutigen Gebildeten durch die Kenntnis der modernen Kultursprachen viel weniger näher kommen, als auf dem gemeinsam beackerten Boden der alten Sprachen; in einem zweiten Teile hob er die noch fortwirkende Bedeutung der Renaissance hetvor und zeigte, wie jedes Kulturvolk von ihr beeinflußt sei. Ausführlich ergeht er sich endlich über die Geschichte der amerikanischen Bildung und Erziehung; er schätzt die Teilnahme Amerikas an wissenschaftlicher Arbeit objektiv ein und schließt mit dem Wunsche, daß sein Land in wetteifernde und ebenbürtige Gemeinschaft mit den führenden Kulturvölkern Europas trete, ohne seine Originalität einzubüßen. Interessant ist für die heutige Stellung Amerikas der Satz: „*America . . . has been in literary culture merely a province of England and in scholarship a province of Germany.*" — An Shoreys Worte knüpfte Uhlig seine warme Werbung für einen internationalen Humanistenbund. Über dies vorläufig *ad acta* gelegte Friedenswerk habe ich mich im „Humanistischen Gymnasium" Heft IV 1915 ausgesprochen. Shorey wie Uhlig wurden von der zahlreichen und erlauchten Zuhörerschaft außerordentlich gefeiert. — Es folgt ein Bericht über die im Juni 1914 in Budapest stattgehabte Gründung eines Vereins für das humanistische Gymnasium in Ungarn, wobei der frühere Unterrichtsminister Albert Apponyi eine im Auszuge mitgeteilte bedeutsame Rede hielt, die die Wichtigkeit der Beschäftigung mit der Antike als persönlichkeits-, geist- und geschmackbildend ins Licht stellte, auch den Begriff der „Nützlichkeit für das Leben" tiefer erfaßte als die oberflächliche Tagesmeinung. — Mit Argusaugen und glücklichem Griff

hat der unverdrossene Herausgeber der Wiener Hefte wieder eine Anzahl Bundesgenossen in Zeitungen und Zeitschriften neueren Datums aufgeboten, deren Auslassungen auch nur zu skizzieren ich mir hier versagen muß; ich weise nur hin auf den öfter angeführten Aufsatz Eggerdings (Friedeberg) „Die Feuerprobe des humanistischen Gymnasiums", v. Skala (Innsbruck) „Weltstellung des Griechentums", Jüttner (Asch) „Von der großen Aufgabe des humanistischen Gymnasiums", Bernt (Gablonz) „Die Bevorzugung des Gymnasiums" und endlich auf den gehaltreichen und schwungvollen Artikel v. Meß' aus der Deutschen Revue „Die humanistische Bildung, ihre Gegenwart und Zukunft". — Die „Miszellen" berichten u. a. über die vom Eranos Vindobonensis zu Ehren des nach Frankfurt a. M. berufenen v. Arnim veranstaltete Abschiedsfeier und bringen ein im reinsten Elegienstil gedichtetes, ihm vom Gymnasialprofessor Fischl gewidmetes Προπεμπτικόν zum Abdruck.

Friedeberg Nm. E. Grünwald.

Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften. II. Band. Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation. Leipzig 1914. B. G. Teubner. XI u. 528 S. 12 M., geb. 14 M.

Wilhelm Dilthey hat verhältnismäßig spät auf weitere Kreise zu wirken begonnen. Erst sein Buch „Erlebnis und Dichtung" hat den gebildeten Schichten den Wert und die Eigentümlichkeit dieses universalen Denkers nahe gebracht. Es hatte das äußere und innere Gründe. Seine entscheidenden Werke waren großenteils an schwer zugänglichen Stellen verborgen. Aber die meisten Werke, die er veröffentlichte, blieben Fragment, trugen den Charakter von Vorarbeiten zu einer alles umfassenden Synthese, die ihm nicht mehr vergönnt war. Und doch hat er in seinem reichen Leben wohl alles gesagt, was er zu sagen hatte. Seine gesammelten Schriften in ihrer Gesamtheit werden die große Einführung in die Geisteswissenschaft werden, in der und durch die der moderne Geist sich selbst verstehen lernen wird. Dilthey hat damit dieselbe Aufgabe sich gestellt, die Hegels umfassender Geist zum ersten Male klar erfaßt hat. Aber, wie er selbst es einmal ausgesprochen hat, nicht aus den Beziehungen der Begriffe aufeinander im abstrakten Denken, sondern aus den Veränderungen in dem ganzen Menschen nach seiner Lebendigkeit und Wirklichkeit erklärt sich die Entwicklung der Philosophie. Es soll daher der Kausalzusammenhang erkannt werden, in welchem die philosophischen Systeme aus dem Ganzen der Kultur entstanden sind und auf dasselbe zurückwirkten. Was hier Entwicklung der Philosophie genannt ist, soll aber in denkbar umfassendstem Sinn verstanden sein, denn Dilthey überschaut die Totalität des Geisteslebens. Was anderswo getrennt in Geschichten der Philosophie, der Religion, der Kunst und Literatur mühsam zusammengesucht werden muß, ist hier zusammengeschaut, in eins gearbeitet, in eine Geschichte und Analyse des modernen Geistes verarbeitet. In dieser Universalität konnte er kürzlich mit Recht mit Leibniz verglichen werden. In dieser Universalität erscheint er mir ganz besonders von Bedeutung für alle die, welche ein modernes Bildungsideal suchen, und die, unbefriedigt durch moderne und modernste Theorien und Schlagwörter, in der Geistesgeschichte selbst die Richt-

linien für die Weiterentwicklung erkennen möchten. Diese besondere Bedeutung Diltheys für die Herausarbeitung des Bildungsideales, dieser Ruf zur Selbstbesinnung auf die wirklichen Voraussetzungen unserer geistigen Struktur wird ein ausführlicheres Eingehen auf dieses von Georg Misch mit peinlichster Sorgfalt herausgegebene Werk erklären.

In dem vorliegenden zweiten Bande der auf 6 Bände berechneten gesammelten Schriften sind eine Reihe größerer Arbeiten vereinigt, die sich in der Tat dem Gesamttitel des Bandes: „Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation" einordnen. Der Aufriß des Ganzen ist dieser: Der Inhalt jener Befreiung der neueren europäischen Völker im 16. Jahrhundert war die freudige Bejahung des Lebens und der Welt in dem heroischen und künstlerischen Schaffen der Renaissancezeit, die intuitive Erkenntnis des Lebens in der Kunst derselben, innerhalb der Sphäre der christlichen Religiosität das Unabhängigkeitsbewußtsein der religiösen Person, die Erfassung des religiösen Selbstwertes von Familie, Beruf, Gesellschaft, sowie das Wirken der neuen Religiosität als eines Prinzipes, das Leben und die Gesellschaft von innen zu gestalten. Aber dieses Jahrhundert hat nicht die Kraft besessen, die damit gestellten Probleme zu lösen. Der Protestantismus hat das Ziel einer einmütigen Reform der christlichen Kirche nicht erreicht. Er sinkt in die Scholastik zurück, Europa erfüllt sich mit Spaltungen, Sekten, Religionskriegen. Da erhebt sich der Gedanke einer den Kern aller Religionen enthaltenden Wahrheit, das System der natürlichen Religion, die Autonomie des Denkens. Die so aufgefaßte Entwicklung, das so gewonnene Schema wird nun in der Darstellung zu reichem, starkem und tiefem Leben erweckt. Denn das ist nun die wunderbare Kunst Diltheys die großen Menschen, in denen die Entwicklung fortschreitet, doch in der ganzen Fülle ihrer Individualität zu erfassen, sie uns so durchsichtig zu machen, daß wir, wie er es einmal von Shakespeare rühmt, meinen, das Blut in ihren Adern rinnen zu sehen. Indem wir aber diese Gallerie scharf gezeichneter Porträts durchwandern, schauen wir in der Tat den Entwicklungsgang des modernen Geistes und erfassen den Ideengehalt der Jahrhunderte, wir erfassen diesen Ideengehalt, um die Macht der Idee zu bewundern. Und dann tritt diese gewaltige Geistesarbeit in den Dienst einer Erziehung unserer Zeit. Er sagt es einmal selbst, daß diese Geschichte einleuchtend den großen gesetzmäßigen Gang des menschlichen Geistes und die Macht der Idee über die Wirklichkeit bestätigt. Er fährt dann fort: „Für den Politiker eine Lehre! die Abwendung des heutigen Beamtentums und unserer Bourgeoisie von den Ideen und ihrem philosophischen Ausdruck mag sich so vornehm gebärden, als sie wolle; sie ist nicht ein Zeichen des Tatsachensinnes sondern der Geistesarmut; nicht nur naturmächtige Gefühle, sondern auch ein geschlossenes Gedankensystem geben der Sozialdemokratie und dem Ultramontanismus vor andern politischen Kräften unserer Zeit ihr Übergewicht" (S. 91.). Dieses geschlossene Gedankensystem liegt für Dilthey wesentlich in jenem entwicklungsgeschichtlichen Pantheismus, der durch Herder, Goethe, Schelling, Schleiermacher und Hegel repräsentiert wird. In dieses System einzudringen gibt es aber nur einen Weg, d. i. das Verständnis der gesetzmäßig fortschreitenden Kontinuität seines Werdens. Darin aber, daß

der aufmerksame Lehrer diesen Werdegang des modernen Geistes durchlebt und in den großen Menschen die Wendepunkte in dieser sinnvollen Geschichte erlebt, darin liegt der bildungsgeschichtliche Wert dieser Aufsätze. Der Streit um die modernen Bildungsideale würde in einer ganz anderen Ebene ausgekämpft werden können, wenn die Kämpfer vorher in stiller Sammlung und Arbeit sich über die Kräfte Rechenschaft gegeben hätten, aus denen der moderne Geist resultierte. Dann würde man erkennen, daß darin das Bildungsziel für unsere höheren Schulen liegt, daß unsere Schüler diesen Entwicklungsgang nacherleben. Und dann tut uns Fachlehrern die Zusammenschau der verschiedensten Entwicklungslinien zu der Bildungsgeschichte dringend not, damit wir in Religion, Kunst, Literatur, Geschichte und Naturwissenschaft die innere Fühlung miteinander behalten und in der Erhebung zur philosophischen Betrachtung ein gemeinsames Bildungsziel finden. Aus diesen Gründen scheinen mir Diltheys Werke gerade für die Leser unserer Zeitschritt von ganz besonderer Bedeutung zu sein.

Posen. Hans Richert.

Hartmann, Eduard von, Philosophie des Unbewußten. Nach der elften erweiterten Auflage bearbeitet von Wilhelm von Schnehen. Mit einem Geleitwort von Johannes Volkelt. Erster Teil: Phänomenologie des Unbewußten. XII u. 200 S. Zweiter Teil: Metaphysik des Unbewußten. IV u. 251 S. Leipzig o. J. Alfred Kröner. 2 Bände zu 1,20 M.

Die „Philosophie des Unbewußten" erregt heute längst nicht mehr das Interesse wie in dem ersten Jahrzehnt seit ihrem Erscheinen (1869), wo das Jugendwerk des Fünfundzwanzigjährigen infolge seiner Leichtverständlichkeit und seines kühnen Radikalismus geradezu Modesache wurde und eine Auflage nach der anderen erlebte. Aber während die späteren, strenger philosophischen Werke Hartmanns auch die Aufmerksamkeit und die Achtung der Fachleute gewannen, während er selbst sich darüber beklagte, daß man seine gesamte Philosophie noch immer, statt etwa nach seiner Kategorienlehre (1896), nach den älteren Auflagen jenes „außerhalb des Systems stehenden Programmwerkes" beurteile, so hat doch eben dieses Erstlingswerk, mit seinem dilettantenhaft-jugendlichen Losgehen auf die Probleme, seinen Ruhm begründet und seine Eigenart am charakteristischsten offenbart.

Das namentlich in späteren Auflagen ziemlich teuer gewordene Werk sucht jetzt der Verlag A. Kröner durch eine in der Tat außerordentlich billige Volksausgabe weitesten Kreisen zugänglich zu machen; sie wendet sich ausdrücklich an solche, „die keine wissenschaftlichen Zwecke verfolgen, sondern nur für sich die allgemeinen Grundgedanken der Hartmannschen Weltanschauung in der lebendigen Darstellung seines Jugendwerks kennen lernen möchten" (Vorwort S. VIII). Dazu waren natürlich bedeutende Kürzungen des in seiner letzten, elften Auflage (1904) auf drei starke Bände angewachsenen Werkes nötig. Allein diese Kürzungen sind mit Verständnis vollzogen. Ausgeschieden ist alles, was nicht zur eigentlichen Philosophie des Unbewußten gehört: so zunächst der erst in der 10. Auflage des Originals hinzugefügte dritte Band, so zahlreiche Zusätze und Nachträge der späteren Auflagen; aber auch von dem Übrigen manche für das

Verständnis des Ganzen unwesentliche und entbehrliche Abschnitte. Immerhin ist soviel übrig geblieben, daß die „Volksausgabe" ungefähr den gleichen Umfang besitzt wie die Urausgabe von 1869. Den besten Beweis für die Zulässigkeit und Nützlichkeit seines Verfahrens kann der Herausgeber (der übrigens das Original an zahlreichen Einzelstellen durch vergleichende Hinweise auf Hartmanns spätere Werke auch erweitert hat) damit führen, daß die treuesten Anhänger und besten Kenner des Philosophen ausdrücklich ihre völlige Übereinstimmung damit erklärt haben: so die Witwe und treue Verwalterin des Nachlasses Alma von Hartmann, ferner Arthur Drews, sein eifrigster Schüler, und Professor Johannes Volkelt, der ein Geleitwort zu der vorliegenden Ausgabe geschrieben hat. Die letztere kann demnach allen denen, die Hartmanns heute vielfach nur vom Hörensagen mehr bekannte Philosophie des Unbewußten kennen lernen wollen, ohne damit streng wissenschaftliche Zwecke zu verbinden, durchaus empfohlen werden.

Solingen. Karl Vorländer.

Kohler, L. und W., Deutsche Texte aus den letzten 150 Jahren, für Reifeprüfungszwecke ausgewählt. Wien 1913. Karl Gräser. IX u. 241 S. gr. 8°. 3,60 K.

In den österreichischen Vorschriften für die Reifeprüfung an den Mittelschulen von 1908 heißt es: „Das Substrat aus der Prüfung in der Unterrichtssprache bildet für gewöhnlich ein Abschnitt einer Dichtung oder eines Prosawerks, der dem Kandidaten zur Vorbereitung vorzulegen ist." — Die Sammlung will also „eine größere Anzahl derartiger Texte bieten, an die sich Maturafragen leicht und zwanglos anknüpfen lassen, und die weder zu umfangreich sind noch dem Verständnis zu große Schwierigkeiten bereiten". Die Proben aus Poesie und Prosa folgen einzig und allein in der alphabetischen Reihenfolge der Verfassernamen, also, offen gesagt, kunterbunt aufeinander, von Anzengruber, Arndt bis Wieland, Zedlitz. Wenn die Verfasser im Vorwort erklären: „Es versteht sich von selbst, daß keine große Richtung, kein bedeutender Name unserer Literatur unberücksichtigt blieb", so möchte ich ein kleines Fragezeichen hinzusetzen. Ich vermisse Jean Paul, Gustav Freytag und so manchen anderen Namen. Auch geschichtliche, philosophische und naturwissenschaftliche Klassiker hätten wohl Berücksichtigung verdient. Die Texte aus den Werken von Schiller, Goethe usw. sind dagegen sehr bequem anderweitig zu beschaffen. Ob die Sammlung gleichwohl für die österreichischen Anstalten brauchbar ist, kann ich nicht beurteilen. Für die reichsdeutschen, die ja eine andere Prüfungsordnung haben, schwerlich. Auch nicht als Lesebuch oder Ergänzung des vorhandenen Lesebuchs. Denn dann müßte die Auswahl doch wohl eine andere sein, leicht erreichbare Texte ausscheiden und dagegen alles bringen, was man sonst nicht so ohne weiteres haben kann.

Pölzl, Ignaz, Stoffe und Entwürfe zu schriftlichen Arbeiten auf der mittleren Stufe des deutschen Unterrichts. Wien und Leipzig 1913. Alfred Hölder. XII u. 135 S. gr. 8°. 1,50 M.

Sehr reichhaltige Sammlung, die die Hand des erfahrenen Schulmanns

erkennen läßt, aber doch wohl den berechtigten, insoweit freilich nicht neuen Forderungen der sog. neuen Aufsatzschule zu wenig Rechnung trägt: Begriffsbestimmungen und Anwendung in Sätzen, Übertragung der direkten Rede in die indirekte und umgekehrt, kleine Nacherzählungen, Dispositionen (Suchen des Plans aus Musterstücken, Entwerfen eines Plans, die Chrie), Beschreibungen und Schilderungen, Wechselreden, Vergleichungen, Übertragung in Prosa, Inhaltsangaben, umgestaltete Nacherzählung, Charakteristiken auf Grund der Lektüre, freie Aufsätze, Abhandlungen. — Die — nicht nach Klassenstufen gesonderten — Aufgaben liefern Stoff für den gesamten Aufsatzunterricht bis zur Reifeprüfung. Das geht von der Unterscheidung gleichlautender Worte wie Arm, arm, Reich, reich u. a. bis zur Gliederung der Leichenrede des Perikles und zur Bearbeitung recht schwieriger Sentenzen. Wenn also im Titel des Buches von der „mittleren Stufe" die Rede ist, so ist damit nicht die Mittelstufe der Mittelschulen, d. h. der höheren Lehranstalten, gemeint, wie man glauben könnte, sondern die Mittelschule überhaupt. — Die Themen für die Beschreibungen und Schilderungen, auch die für die Abhandlung, sind wohl vielfach zu allgemein, zu abstrakt gefaßt. Also nicht: „Der Frühling" — „Der Sommer" — auch nicht „Der Hund" — „Das Pferd", sondern z. B. „Mein Dackel" oder noch konkreter: „Was unser Männe gestern angestellt hat." Regelrechte Beschreibungen allgemeiner Natur bleiben wohl besser den Facharbeiten vorbehalten.

Küffner, R., Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für höhere Schulen, Lehrerbildungsanstalten sowie zur Vorbereitung auf das Einj.-Freiw.-Examen. 4. vermehrte Auflage. München u. Berlin 1913, R. Oldenburg. XI u. 243 S. gr. 8°. geh. 3,60 M., geb. 3,90 M.

Verfasser kennt den Sang vom Schundliteraten, wie aus dem Vorwort zu ersehen ist, bleibt aber der Fahne der alten Aufsatzschule treu. Um jungen Leuten, die sich privatim in der Beredsamkeit ausbilden wollen, über den Betrieb der öffentlichen höheren Lehranstalten Bayerns Aufschluß zu geben, hat er „aus den Jahresberichten eines Schuljahrs die bei Schul- und Hausaufgaben gestellten Themen zusammengestellt", dem Stoffe nach in 14 Gruppen eingeteilt, mittlere und obere Klassen unterschieden und bei den letzteren auch die einzelne Klasse genannt. Ferner werden je 35 Themen veröffentlicht, die für 6 klassige Schulen und die Einjährigfreiwilligenprüfung, bzw. für 9 klassige Schulen und die Lehrerbildungsanstalten gegeben worden sind. Wer dann weiterhin die stilistisch-logischen Belehrungen und vor allem die 57 ausgeführten Aufsätze und 20 Dispositionen studiert, die das Buch bietet, der könnte dann in der Tat wissen, wo Barthel den Most holt. Küffner hat sich jedenfalls redlich bemüht, es seinen Lesern zu sagen, und man kann seinem fleißigen und tüchtigen Buche weitere Verbreitung — auch in Lehrerkreisen — wünschen.

Feldmann, Joh., Deutsche Musteraufsätze. Eine Sammlung von Stilübungen und Entwürfen. Cöln 1913, J. P. Bachem. XIV u. 255 S. gr. 8°. brosch. 3 M, geb. 3,40 M.

Die Einleitung (S. 1—28) handelt unter Hinweis auf die neuere und

neueste Fachliteratur (Jensen-Lamszus, Schmieder) zunächst vom Aufsatzstoffe und äußert sich sodann über ausgewählte Fragen der deutschen Stillehre und endlich über das Verhältnis zwischen Sprachgebrauch und Logik. Die 152 Aufsätze und Entwürfe, die dann folgen, sind bis auf einige Ausnahmen bessere, vom Lehrer abgerundete Schülerarbeiten: I. Erlebnisse, Beschreibungen und Schilderungen (44). II. Deutsche Lektüre (65). III. Fremdsprachliche Lektüre (14). IV. Geschichte (7). V. Allgemeine Themata (22). — Diese Einleitung läßt nicht genau erkennen, welchen Stoffgebieten die Aufsätze entnommen sind. Und das muß man wissen, wenn man die Frage beantworten soll, ob das Buch von Feldmann wirklich zu denen gehört, „die die längst geforderten neuen Bahnen im Aufsatzunterricht wandeln oder vielmehr neben den alten hergebrachten auch neue Wege gehen wollen". Auch neue Wege! Also nicht bloß literarisch-gelehrte, sondern auch lebensfrische, gegenständliche Gegenwartsthemen! Wenn man Feldmanns Auswahl daraufhin durchmustert, findet man in der Tat einiges davon, und zwar unter dem vieldeutigen Titel „Allgemeine Themata", z. B. „Die Luftschiffahrt und ihre Bedeutung" und „Die Kulturaufgabe der Eisenbahnen". — Die Erlebnisskizzen haben nicht gar soviel von dem naiven Künstlertum an sich, das uns Jensen-Lamszus, Anthes und andere erschlossen haben, lassen wohl aber die durchschnittliche Begabung des Kindes um so sicherer erkennen. Der Sextaner, der durchaus nicht begreifen kann, warum in aller Welt soror Femininum sein soll (S. 32), fällt wohl ein wenig aus der Rolle, wenn er mit „beatus ille" Horaz zitiert. — Alles in allem: Feldmanns Buch ist vielleicht nicht ganz so modern, wie es sein möchte, aber auch so, wie es ist, eine tüchtige und anerkennungswerte Leistung.

Hermann, Paul Th. Joh., Deutsche Aufsätze III. Die Schulung des persönlichen Stils im Massenunterricht. Grundlagen, Richtlinien und Arbeitstoffe für einen zeitgemäßen Aufsatzunterricht in Volks- und Mittelschulen. Leipzig 1913. Ernst Wunderlich. XVIII u. 350 S. gr. 8°. geb. 3,40 M.

Verf. ist kein Neuling auf dem Gebiete der Aufsatzlehre. Seine früheren Veröffentlichungen, Deutsche Aufsätze I (für die Oberstufe der Volksschule und für Mittelschulen) und Deutsche Aufsätze II (für die Mittel- und Unterstufe der Volksschule), sind schon in 7. Auflage erschienen. Der hier zu besprechende III. Band gibt im theoretischen Teile auf 41 Seiten genaue, auf reiche Erfahrung gestützte Anweisungen, wie die Ausdrucksfähigkeit des Kindes planmäßig zu entwickeln sei. Mündlicher Gedankenausdruck als Vorschule der schriftlichen Übungen; Rechtschreibung, Sprachlehre und Lesen im Dienste der persönlichen Stilbildung; stilistische Schulung auch im Religions- und im Sachunterricht. Verwertung der Mundart. Der praktische Teil bietet eine überraschend vielseitige Sammlung von über 600 ausgeführten Aufsätzen in drei Hauptteilen: Einzelerlebnis, Klassenerlebnisse, persönlich gestaltet, Phantasieaufsätze im weiteren Sinne. — Ob man Hermann zur alten oder zur neuen Aufsatzschule zu rechnen hat, mag dahingestellt bleiben. Von den Ursprünglichkeitsaposteln, die sich damit begnügen, dem

angeborenen künstlerischen Triebe des Kindes möglichst freien Spielraum zu lassen, unterscheidet er sich jedenfalls sehr vorteilhaft dadurch, daß er stilistischen, und zwar sehr gründlichen stilistischen Unterricht für nötig hält. Auch darin, daß er sich auf das Feld seiner Erfahrung, die Volks- und Mittelschule, beschränkt. Aber ich trage kein Bedenken, sein Buch auch für den Aufsatzunterricht an höheren Lehranstalten, bis Tertia einschließlich, warm zu empfehlen. — Vgl. außerdem über Hermann meine Schrift „Sturm und Drang".

Potsdam. Paul Geyer.

Troeltsch, Ernst, Das Wesen des Deutschen. Rede vom 6. Dezember 1914. Heidelberg 1915. C. Winter. 32 S. 0,40 M.

Oft in unseren Tagen und auch früher ist versucht worden, das „Wesen" des Deutschen zu ergründen und das ihn Auszeichnende zu bestimmen. Es ist nicht leicht Denn entweder kommt man zu einer abstrakten Formel oder man zählt so viel auf, daß die Gegensätze zu andern Völkern schwinden. Troeltsch ist es gelungen, mit geistvollen Betrachtungen zwischen den Untiefen hindurchzusteuern. Er geht von dem aus, was unsere Feinde gegen uns haben, und weist auf die dem Haß zugrunde liegenden welthistorischen Gegensätze hin. Dann zeichnet er die deutsche Eigenart. Wir sind ein monarchisches Volk und ein militärisches, wir sind ein sehr arbeitsames Volk und besitzen einen hervorragenden Ordnungssinn (aus Pflichtgefühl). Uns zeichnet aber auch das zarte Gefühls- und Gemütsleben aus — beides erwächst aus dem metaphysisch-religiösen Geiste, der uns ein Idealbild vom Wesen des Geistes malt. Neben diesem Drang zur Vertiefung steht aber wieder das Streben nach allseitigem Begreifen der Mannigfaltigkeit und Beherrschen der Welt der Dinge. Besonders ist das allermeiste von uns geleistet für das Begreifen der geschichtlichen Welt. Alles aber sammelt sich in der höchsten deutschen Idee, der Idee von der wahren Freiheit. Diese Freiheit ist keine äußere, ist nicht die nur dem Worte nach existierende Freiheit anderer Völker, sondern ist der Reichtum und die Tiefe persönlichen Geistes, die sich auswirken will. Er kann zur Eigenbrödelei führen — aber auch zur höchsten Entfaltung wahren Menschentumes. — Mit diesen Andeutungen sind nur einige Hauptpunkte bezeichnet: der Wert der Ausführungen liegt vor allem auch in der Feinheit der Einzelzüge, die Troeltsch zeichnet.

Bergmann, E., Die weltgeschichtliche Mission der deutschen Bildung. (Perthes' Schriften zum Weltkrieg 1.) Gotha 1915. F. A. Perthes. 59 S. 0,80 M.

Die Schrift enthält vier Kriegsvorlesungen, die Bergmann als Einleitung zu einem Kolleg in Leipzig gehalten hat: der deutsche Kulturgedanke und der Krieg, die Kultur der Westeuropäer, vom Eigentümlichen des deutschen Geistes, die Entwicklung der deutschen Bildung und Geisteskultur. Man liest mit Anteilnahme die im würdigen Pathos und edler Sprache gehaltenen Darlegungen, und wird sich an gelegentlichen Übertreibungen (wie die schroffe Abweisung Descartes'

z. B. S. 16) nicht weiter stoßen. Daß „Neues" über dieses Thema kaum gesagt werden kann, ist kein Einwand dagegen: „Das alte Wahre, faß es an!" So wünsche ich dem Heftchen weite Verbreitung.

Der Krieg der Geister. Eine Auslese deutscher und ausländischer Stimmen zum Weltkriege 1914. Gesammelt und herausgegeben von H. Kellermann. Vereinigung Heimat und Welt. 1915. 494 S. 3 M.

Diese Sammlung ist sehr verdienstlich und interessant, wenn auch ihre Lektüre einen nicht immer erfreut. Die Äußerungen von Schriftstellern, Gelehrten, Künstlern, Staatsmännern über große und kleinere Fragen des Weltkrieges sind hier zusammengestellt, und in dieser Konzentration wirken die Wortschlachten stärker auf den Leser als in der Vereinzelung in der Tagespresse. Denn aus dieser hat der Herausgeber fast ausschließlich geschöpft, weil ja sonst der Rahmen des Buches gesprengt worden wäre und auch Broschüren und Bücher viel leichter zugänglich sind als Zeitungsartikel. Die Angriffe unserer Feinde finden wir hier neben den verschiedenen deutschen Antworten, wir überschauen die heftigen Kämpfe der Presse aus den ersten Monaten des Krieges, wir sehen unsere Stärke — und unsere Fehler. Die Gelehrtenproteste wie die Diskussionen über Hodler, Spitteler, Maeterlinck usw. finden wir da übersichtlich zusammengestellt — nach Ländern geordnet ziehen alle die gehässigen oder begeisterten Artikel an uns vorüber. Möchte das dankenswerte Unternehmen fortgesetzt werden.

Steffen, Gustav F., Krieg und Kultur. Sozialpsychologische Dokumente und Beobachtungen vom Weltkrieg 1914. Jena 1915. E. Diederichs. 205 S. 4 M.

Der bekannte schwedische Soziologe bringt uns ein Buch, das von größtem Interesse ist. Infolge seiner vielseitigen Beziehungen zu englischen und russischen Politikern und Gelehrten war es ihm möglich, direkte Äußerungen solcher Männer des feindlichen Auslandes zu erhalten, die etwas Bedeutendes zu sagen haben. Webb, Wells, Shaw, Kropotkin, Winogradoff u. a. teilten dem Verfasser auf seine Bitte in längeren Schreiben ihre Auffassungen vom Wesen und Grund dieses Krieges mit; Steffen veröffentlicht sie jetzt. Dazu kommen wichtige Äußerungen der führenden Blätter des Auslandes, die Steffen gesammelt hat und mit Bemerkungen versehen zusammenstellt. Auch größere Bücher von charakteristischer Art werden herangezogen, so die Werke von Homer Lea, Bernhardi etc. Der letzte Abschnitt beleuchtet auch noch das Problem der Ukraine („Ein Schreiben eines Ukrainers gegen Kropotkin" etc.). So findet sich eine Fülle wichtiger Dokumente und feinsinniger Betrachtungen hier beisammen und machen das Buch zu einem wertvollen Bestandteil der so enorm angeschwollenen Kriegsliteratur.

Reincke-Bloch, Herm., Fichte und der deutsche Geist von 1914. Rede vom 28. Februar 1915. Rostock i. M. H. Warkentien. 31 S. 0,70 M.

Die Zusammenhänge des gewaltigen Volksaufschwunges unserer Zeit mit der preußischen Erhebung gegen Napoleon sind mit Recht oft hervorgehoben

worden. Der Verfasser dieser auch im Druck recht wirksamen Rede zeichnet das Bild Fichtes mit klaren Strichen und läßt uns den Geist seiner Reden an die deutsche Nation lebendig werden. Mit Geschick hat Reincke-Bloch die Stellen aus Fichte ausgewählt und läßt uns scheinbar gut Bekanntes in neuem Lichte sehen. Die Bedeutung des Deutschtums für die Welt: das ist der Leitgedanke Fichtes gewesen. Und unsere Zeit zeigt, daß der Deutsche seinem Werte entspricht

Brahn, Max, Fr. Nietzsches Meinungen über Staaten und Kriege. Leipzig 1915. A. Kröner. 30 S. 1 M.

„Der Mensch strebt nicht nach Glück; nur der Engländer tut es" (Nietzsche), — ein in seiner Ruhe besonders verächtliches Urteil über unseren Hauptfeind. Durch diese englische Lehre des Utilitarismus und Eudämonismus sind die Engländer die Feinde aller echten Kultur. Der Verfasser arbeitet vom Prinzip der Willensphilosophie Nietzsches her dessen Gedanken über Staaten und Kriege in knappen Ausführungen heraus — eine etwas weitergehende Vertiefung in die metaphysischen Folgerungen der Willensphilosophie wäre vielleicht angebracht gewesen. Brahn entwickelt im übrigen folgerecht das Wesen der Willenslehre, aus der die Hochschätzung des Krieges sich ergibt. Der Krieg ist eine Vorbedingung zur Erhöhung der Menschheit, er ist der große Neuordner und Schöpfer des Lebens. Darum ist er auch ein hervorragendes Betätigungsfeld für den Genius. Zum Krieg aber gehört der Staat — und so dringt Nietzsche auch zu dessen Würdigung vor. Er ist eben nicht in so einseitigem Sinne Individualist, wie man gewöhnlich behauptet.

Nietzsche-Worte, Weggenossen in großer Zeit. Leipzig 1915. A. Kröner. 123 S. 1,20 M.

H. Itschner-Weimar, der bekannte Pädagoge, hat diese Sammlung veranstaltet und kurz eingeleitet. Zu den lächerlichen Angriffen gegen die Deutschen gehört ja auch der, daß unsere Feinde sagen: wir seien von Nietzsches Ideen zum Weltkrieg aufgehetzt, wir strebten rücksichtslos nach der Macht usw. Neben Nietzsche erscheinen Bernhardi und Treitschke als geistige Taufpaten unseres Ringens um die Existenz. Nun, es ist unter unserer Würde, uns mit albernen Redereien einzulassen. Daß aber Nietzsche mit vielen tiefen Worten uns ein Weggenosse, und zwar ein deutscher, sein kann, zeigt uns das vorliegende Büchlein. Es bringt in sehr geschickter Auswahl inhaltlich wie formal wertvolle Aussprüche aus allen Werken, sachlich geordnet. Der erste Abschnitt ist genannt: Zu Kampf und Sieg im Völkerringen. Da hören wir die harten Worte vom „Willen zur Macht", vom Schaffen, vom kriegerischen Zeitalter usw. Und da steht auch Tiefes und Wahres über das deutsche Wesen: die alte deutsche Art ist der köstlichste Stoff, an dem nur die größten Bildner arbeiten dürfen usw. Es folgt ein Abschnitt „Nietzsche von sich selbst" und dann ein allgemeiner: Zu Kampf und Sieg bei uns selber. Möchte das Heft mit seinen positiven Gedanken die rechte Wirkung ausüben.

Münster i. W. Otto Braun.

Der Lützower und Pestalozzianer W. H. Ackermann aus Auerbach i. V., Lehrer an der Musterschule in Frankfurt a. M. Von Prof. Dr. G. K. Barth, Seminardirektor in Auerbach i. V. Mit einem Bildnis W. H. Ackermanns als Titelbild und 16 Abbildungen im Text. Leipzig u. Berlin 1913. B. G. Teubner. 3 M. VIII u. 138 S. Lex.-8°. 2,80 M., geb. 3,60 M.

Das Jubiläumsjahr 1913 ist vorbei. Zahlreiche Erinnerungsfeste haben allenthalben stattgefunden; auf die Literatur hat die Zeit nur allzu befruchtend gewirkt. Äußere Zeichen, vom Völkerschlachtdenkmal bis zur schlichten Tafel, sagen der Nachwelt: man hat die großen Zeiten nicht vergessen. Frühere Erinnerungsblätter wurden neu aufgelegt, Denkmäler der bildlichen Kunst breiten Volksschichten zugänglich gemacht. Eines der bekanntesten Bilder ist das von Donner von Richter im Jahre 1849 für das Körnermuseum in Dresden geschaffene Gemälde „die Lützower an der Leiche Theodor Körners in Wöbbelin am 27. August 1813". Die Helden stehen um den toten Liebling, ein Freund drückt dem Sänger mit Leyer und Schwert den Eichenkranz aufs Haupt. Dieser Freund ist Wilhelm Heinrich Ackermann aus Auerbach i. V. Auf dem Kriegerdenkmal seiner Vaterstadt ist jener Vorgang an der Bahre Körners als Relief dargestellt. Anläßlich der Jahrhundertfeier hat die sächsische Regierung den Betrag für zwei Bilder bewilligt, die die Aula des Auerbacher Seminars schmücken sollen, „Ackermann und Pestalozzi", „Ackermann und Körner". Das Andenken des Mannes zu ehren, es wach zu halten, neue Freunde für ihn zu gewinnen, bezweckt die vorliegende Schrift. Dem Verfasser des Buches standen die Briefe zur Verfügung, die Ackermann mit seinem Freunde Blochmann wechselte; sie befinden sich im Pestalozzimuseum in Zürich. Freunde der Musterschule, vorab deren Leiter Geh. Studienrat Dr. Walter, waren emsig bemüht, aus dem Archiv der Anstalt, aus Privatbesitz alles in Wort und Bild herbeizuschaffen, damit das Lebensbild Ackermanns entstehen konnte, das sicher jeden Leser, vorab den Schulmann, anziehen wird und den Mann liebgewinnen läßt. Der Verfasser hat nicht kühlen Herzens das Material zusammengestellt, sondern die Liebe zu Ackermanns Persönlichkeit, die Begeisterung für sein Wirken und Wollen haben das Werk entstehen lassen. Die äußere Ausstattung des Buches ist eine vortreffliche. Der Inhaber des Teubnerschen Verlages hatte als Großneffe Ackermanns ein persönliches Interesse daran, dem von ihm hochgeschätzten Verwandten ein literarisches Denkmal zu setzen. — Mit der Familie Körners blieb Ackermann eng verbunden. In der Schlacht an der Göhrde hatte er durch die Eroberung einer französischen Haubitze sich ausgezeichnet, das Eiserne Kreuz zierte ihn. Vor und nach den Freiheitskriegen war er Lehrer in Iverdun bei Pestalozzi. Mit großer Liebe war er dem Wohltäter der Menschheit zugetan, ihm blieb er treu, als der Streit mit Schmid ausbrach. Den Schulmann Bell hatte er in England kennen gelernt und ihn veranlaßt, Pestalozzi zu besuchen. Ackermann spielte den Dolmetscher; in dem Festvortrag zum 100. Geburtstage des schweizer Pädagogen gedenkt er der merk- und denkwürdigen Begegnung. Von 1820—1848 war Ackermann Lehrer an der Musterschule in Frankfurt a. M., er unterrichtete in Deutsch und Geschichte in den Oberklassen. Seine Stunden begeisterten die Schüler, er war ihr Liebling; die Eltern verehrten den Mann, der einsam und still durchs Leben ging und in jugendlicher Begeisterung nur seinem Berufe lebte.

So diente er in einziger Weise der Schule und seiner zweiten Vaterstadt. Sein Tod war ein allseitig empfundener Schmerz. Aber sein Andenken wirkt im besten Segen weiter. Beredtes Zeugnis legte die am 26. August in der Musterschule veranstaltete Körner-Ackermann-Feier ab, an der einer der wenigen noch lebenden Schüler, Herr Martin May, im 89. Lebensjahre teilnahm. Eine Frankfurter Schule trägt Ackermanns Namen. Sein Grabmal trägt Bibel und Lorbeerkranz und die Aufschrift: „Dem theuern Lehrer W. H. Ackermann. Dankbare Schüler und Schülerinnen."

Frankfurt a. M. H. H. Müller. †

Bräuning, G., Aus Schleswig-Holsteins Vergangenheit. Erzählungen aus alten Quellen und Chroniken mit verbindendem Text. Hannover 1914. Ernst Bräuning Verlag. XVI u. 243 S. brosch. 2,50 M., geb. 3 M.

Von den üblichen Quellenbüchern, die in den letzten Jahren sich mehren, unterscheidet sich dieses Buch wesentlich. Es beschäftigt sich mit der Geschichte nur eines Volksstammes, ist ein wertvolles Stück Heimatkunde und Heimatgeschichte und will jung und alt in gleicher Weise belehren und erbauen.

Das Buch beginnt mit der Geschichte der Cimbern aus der Feder des griechischen Schriftstellers Plutarch; der Volksstamm, der zuerst von den Germanen dem mächtigen römischen Reiche das Menetekel zurief, hat ja auf unserer Halbinsel gewohnt. Von den folgenden Abschnitten ist namentlich hervorzuheben der die „Wendennot" überschriebene, wie sie uns Helmold in seiner schlichten, ergreifenden Weise dargestellt hat. Derselbe Schriftsteller schildert uns dann die Unterwerfung und Germanisierung der Wenden durch den großen Schaumburger Adolf II. sowie ihre Bekehrung zum Christentum. Die zweite Hälfte des Mittelalters bringt uns die Kämpfe mit den Dänen, die Gestalten Gerhards des Großen und seiner Söhne, sowie den 30 jährigen Kampf um das Herzogtum Schleswig. Die Geschichte des Landes wird dann weitergeführt bis in die Zeiten des 30 jährigen Krieges, wo die eigentliche Chronistik aufhört. Für diese letzten Zeiten stehen die Freiheitskämpfe der Dithmarschen im Vordergrund, dazu kommen Bilder aus dem Kulturleben, Schilderungen von Sturmfluten, die unsere Westküste zerstört haben u. a.

Die Quellenstücke, die in griechischer oder lateinischer Sprache (wie Tacitus und die Schriftsteller des frühen Mittelalters) sind von Bräuning übersetzt; die Übersetzungen der „Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit" hat er benutzt, aber doch selbständig für den vorliegenden Zweck gestaltet. Die Quellen, die in altem Niederdeutsch geschrieben sind, sind durch Worterklärungen unter dem Text verständlich gemacht, nicht aber übersetzt. Das ist ein glücklicher Griff. Denn die Sprache und Denkweise jener Männer aus deutscher Vorzeit versetzt uns unmittelbar in die Vergangenheit; wir verspüren einen starken Hauch verflossener Zeiten, wenn auch ihre Sprache uns ans Ohr tönt. Es ist alles wirkungsvoller, natürlicher, wenn wir uns auch sprachlich zurückversetzen müssen in ferne Tage. Außerdem tut es unserer Jugend gut, wenn sie nicht nur modernes Hoch- und Schriftdeutsch versteht, sondern in die Alttagssprache unseres Volkes sich einmal hineinlebt und hineindenkt.

Der Geschichtsunterricht wird durch solche Bücher sehr gefördert; in Schleswig-Holstein wird man besonders das Buch von Bräuning schätzen und lieben lernen; aber da dieses Land lange Zeit das Schmerzenskind unserer Geschichte war, mit dessen Erlösung Deutschlands große Zeit begann, so wird in jeder Schule doch dieser oder jener Freund sich finden, der an dem meerumschlungenen Lande und seiner Vergangenheit seine Freude hat.

Marcks, Erich, Otto von Bismarck. Ein Lebensbild. Mit einem Bildnis. 11—15. Auflage. Stuttgart und Berlin 1915. J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. XI u. 256 S. geh. 4 M, geb. 5 M.

Die Besprechung des vorliegenden Buches beginnt am besten mit dem Ausdruck lebhaften Dankes, daß Erich Marcks sich doch fast in letzter Stunde des Kriegswinters 1914 noch entschlossen hat, zum hundertsten Geburtstage Bismarcks ein Lebensbild des großen Mannes zu schreiben, und mit dem Ausdruck der Bewunderung, daß es dem Verfasser gelungen, schon Anfang Februar das Werk beendigt zu haben, also fast in einem Monat seine Aufgabe zu erfüllen. Das ist eine Leistung, die nur der vollbringen kann, der aus jahrelanger liebevoller Beschäftigung mit seinem Gegenstande zu schöpfen vermag und der mit Meisterhand und künstlerischer Befähigung aus dem eigensten Bedürfnis und inneren Drange zu schaffen weiß. In einem Zuge, mit fliegender, von Begeisterung geführter Feder — das merkt man dem Buche an — ist es geschrieben. Diese Schaffensart geht auf den Leser über; er kommt von dem Buche, hat er einmal begonnen, nicht wieder los, er wird gefesselt, bis er zu Ende ist mit dem Lesen der scharfen, knapp begründenden und urteilenden Zusammenpressung des Tatsächlichen, des Werdens, Seins und Handelns Bismarcks, seiner politischen Wandlungen und Wirkungen auf die Zeit und der Wechselwirkung zwischen ihm und der Geschichte seiner Tage. Daß bei einem solchen verhältnismäßig knappen Buch strenge Auswahl getroffen werden mußte, daß das Wirken des Staatsmannes hinter dem Leben des Menschen Bismarck zurücktreten mußte, versteht sich von selbst. — Noch eins ist dem Buche durch die Zeit, in der es entstanden, zugute gekommen. Es ist unter dem Einflusse des großen, gewaltigen Krieges geschrieben, der Geist dieser Zeit ist auf die Schilderung des Helden übergegangen, der ja zum guten Teil doch der Bildner dieses geeinigten kämpfenden Volkes gewesen und der Zeit seines Lebens die Parole hoch gehalteu „durch Kampf zum Siege". Daher spricht zu uns aus dem Lebensbilde, wie es Marcks entworfen, Kraft, Trost, Mut, Hoffnung auf Gelingen und Glauben an die Zukunft Deutschlands. „Das Reich Bismarcks muß uns doch bleiben", ist die Grundstimmung, die in uns nachwirkt, wenn wir dieses Buch gelesen. Besonderer Empfehlung für Lehrer und Schüler unserer höheren Lehranstalten bedarf das Buch nicht. Sie werden es zu ihrem eisernen Bestand an Büchern stellen müssen. Die Anregung, dem großen Manne in seinem Werden und Sein noch weiter nachzugehen, auch in das Einzelne seines menschlichen und staatmännischen Wesens und Wirkens einzudringen, wird das Buch von Marcks zweifellos hinterlassen. Für Schüler ist es geradezu Voraussetzung, daß sie vor diesem Buche sich in eingehender Lektüre anderer Bücher belehrt haben, die sich mehr auf den Standpunkt leichteren Verständnisses stellen. Denn an manchen Stellen sind doch einige

Vorkenntnisse nötig, um Marcks voll zu verstehen. Das ist aber gut so. Denn der Unterricht in Geschichte auf unseren höheren Schulen wird nur dann fruchtbar und ergebnisreich sein und unser Volk politisieren und staatsbürgerlich erziehen, wenn zu den wenigen Schulstunden zahlreiche Studienstunden des Hauses hinzu kommen und damit Selbstarbeit und Selbsterarbeitung geschichtlichen Denkens und Wissens.

Berlin. A. Matthias.

Graf Du Moulin Eckart, Richard, Bismarck, der Mann und sein Werk. Stuttgart, Berlin, Leipzig 1915. Union, Deutsche Verlagsgesellschaft. VIII u. 310 S. 17 M.

Das Lebensbild von E. Marcks ist akademischer Feder entsprossen und ein Buch, das ernstes Studium erfordert, wenn es seine Wirkung tun soll, es ist ein Buch, das in stiller Studierstube — im weitesten Sinne — genossen sein will. Graf Eckart hat ein Familienbuch geschaffen, das zum Vorlesen im Familienkreise ganz besonders geeignet erscheint und auch deshalb hier vor allem wirksam sein wird, weil zahlreiche Einzelzüge aus dem Leben des großen Mannes, zahlreiche Eigenworte des Menschen Bismarck eingestreut sind, die geeignet sind, persönliche Zusammenklänge zwischen Leser und Helden herzustellen. Und wie ein Familienbuch, so ist es ein Sonntagsbuch; fast könnte man sagen, eine Art von Laienbibel. Denn die Ausstattung trägt etwas Feiertagsmäßiges an sich in Einband, Druck, Ausstattung und zahlreichen Beilagen, die aus interessanten Faksimiles, Bildnissen und Bildchen von Bismarck, von Verwandten, Freunden und Zeitgenossen des großen Mannes bestehen und den höchsten Anforderungen entsprechen. Daß das Buch an manchen Stellen poetische Einlagen hat, hebt es in seinem feierlichen Charakter. Ein solches Buch war auch nötig; Bismarck in diesem Prachtgewande wird vielen willkommen sein.

Der Kanzler. Otto von Bismarck in seinen Briefen, Reden und Erinnerungen, sowie in Berichten und Anekdoten seiner Zeit. Mit geschichtlichen Verbindungen von Tim Klein. 391 S. Ebenhausen bei München 1915. Wilhelm Langewiesche-Brandt. 1,80 M.

Die Langewieschen Bücher sind bei allen Bücherfreunden so bekannt und so geachtet, daß man jede neue Erscheinung „unbesehen" hinnehmen kann. Auch das Buch vom „Kanzler" darf nachdrücklich empfohlen werden. Es bietet Briefe, Stellen aus Briefen, Reden und Erinnerungen, sowie Zeitberichte und Anekdoten. Die eingefügten geschichtlichen Verbindungen sollen mehr hinter jenen Eigenzügen des Helden zurücktreten und nur dazu dienen, den Helden möglichst aus seinen eigenen Äußerungen kennen zu lernen. Aber gleichwohl hat es Tim Klein vermieden, den dürftigen Chronisten zu spielen; auch was er gibt, ist voller Leben und Bewegung. — Die Auswahl ist zudem eine alles Wesentliche in Bismarcks Leben treffende, die Kenntnis der Bismarckliteratur so umfassend, daß sie selbst dem, der in ihr wohl bewandert ist, noch hie und da Neues bietet. Und wes Geistes Kind das Buch ist, zeigt sich in dem sinnigen Gedicht „Bismarck 1914", das von Tim Klein verfaßt ist und dessen letzten Vers ich mir nicht versagen kann, hier anzufügen:

„Du warst nicht tot, — Du sprangest grollend auf
und blutige Gassen riß Dein Siegeslauf.
Sie hören Deine Stimme in der Schlacht,
sie lauschen deinem Tritt in banger Nacht,
sie stürzen unter Deiner Pranken Schlag
und schauen knirschend am Vergeltungstag
in Deinem Volke Deines Geistes Kraft
und Deines Herzens heiße Leidenschaft."

Berlin. A. Matthias.

Irmer, Georg, Völkerdämmerung im Stillen Ozean. Leipzig 1915. S. Hirzel. 155 S. 8°. kart. 2,50 M.

Diese neueste Schrift Irmers, die auch, hauptsächlich nach dem letzten Teil, den Titel haben könnte: Der Kampf um das englische Erbe im fernen Osten (S. 10 a. E.), ist, wie seine früher erschienene und von mir in der Monatschrift von diesem Jahr S. 368 f. besprochene Arbeit „Los vom englischen Weltjoch" in erster Linie gegen England gerichtet, bringt aber noch eine große Reihe anderer wertvoller und für uns gerade jetzt bedeutungsvoller Gedanken und Ausführungen.

Wie unsere alte Mythologie erzählt von einer Götterdämmerung, dem gewaltigen Geschick, in dem im großen Weltbrand mit den Göttern alles verschlungen wird und daraus sich dann eine neue Welt erhebt, so melden auch neuseeländische Sagen von einer gigantischen Götterdämmerung im Stillen Ozean (S. 11), und Irmer nennt sein Buch „Völkerdämmerung im Stillen Ozean" nach den gewaltigen Umwälzungen, die dort stattgefunden haben und sich noch vollziehen. Das Ganze aber stellt er unter das für das Buch bezeichnende Wort des Heraklit πάντα ῥεῖ: alles ist im Fluß, steter Wechsel, alles Sein ist Werden, stetes Spiel gegensätzlicher Kräfte, der Krieg aller Dinge Vater, er bringt die entgegengesetztesten Zustände hervor (so Heraklit), und er gliedert seine Schrift in fünf Abschnitte: 1. Aus der Vergangenheit, 2. Deutsche Kulturarbeit in fremdem Land, 3. Die deutsche Erde im Stillen Ozean, 4. Das Völkererwachen im Stillen Ozean und die Renaissance im fernen Osten, 5. Das englische Welterbe im Stillen Ozean.

Gar gern würde ich, dem Gang der Entwicklung folgend, kurz den reichen Inhalt vorführen, aber der mir zugemessene Raum gestattet es nicht; ich wünsche und hoffe aber doch durch meine Worte wenigstens etwas dazu beizutragen, die Aufmerksamkeit der Leser der Monatschrift unter der Flut der gegenwärtigen Kriegsliteratur auf dieses wertvolle Buch zu lenken.

Irmer ist Historiker von Beruf, praktischer Kolonialpolitiker, früherer Gouverneur in der Südsee und ehemaliger Generalkonsul in Genua und Sydney. So ist er mit den Verhältnissen da draußen wohl vertraut und weiß uns über die geschichtlichen, kulturellen und politischen Verhältnisse in den von ihm besprochenen Gebieten trefflich zu orientieren. Dem Deutschtum im Ausland hat er als ein getreuer Eckehard stets und unentwegt ein besonderes Interesse zugewandt und freut sich, wie sie dort die deutsche Art gewahrt haben, aber

den Gedanken eines deutschen Kulturimperialismus weist er als unfruchtbar und sogar schädlich zurück, — deutsche Tat will er sehen (S. 42 ff). Lebhaft tritt uns dann vor Augen der geschichtliche und kulturelle Werdegang im Stillen Ozean, wie die gewaltige „Völkerdämmerung" dort unsere hochfliegenden kolonialen Träume vernichtete und endlich der Ausbruch des Weltkrieges den kolonialen Unternehmungen ein Ende machte, aber auch die englische Weltmacht darüber offensichtlich in Trümmer gegangen ist, denn England ist da draußen nur noch ein Schatten seiner früheren Größe. Zwischen Amerika und Japan, das mit China noch zu einer Rassenvereinigung gelangen wird, wird der Entscheidungskampf um die Herrschaft geführt werden. Zum Schluß hebt der Verfasser dann noch hervor, was Deutschland nach diesem Weltkrieg erlangen und aus ihm gewinnen müsse. Deutschland, als das Herz der deutschen Weltmacht, muß kräftiger werden, unverwundbar stark aus dem Siegfriedsbad dieses Weltkrieges hervorgehen, und kein Kolonialbesitz in der Welt ist für uns von solchem Lebenswert wie die Stärkung in Europa (S. 152).

Das alles wird uns in klarer, frischer, lebensvoller, plastischer und spannender Darstellung vorgeführt, belebt durch interessante Einzelheiten und Selbsterlebtes — und wie vieles hat er selbst gesehen und erlebt! Zuweilen ist die Darstellung echt poetisch, auch gewürzt durch schöne Aussprüche und Zitate, durch Humor und Ironie, oft auch, besonders wenn es gegen England geht, mit scharfem Sarkasmus durchtränkt. Im Kampfe für das Vaterland starb vor kurzem Irmers Sohn, der ihn nach dem Stillen Ozean und später auch nach Australien begleitet hatte, den Heldentod. Der Vater aber führt in dieser Schrift in warmer vaterländischer Begeisterung ein scharfes Wort, vorab gegen den Feind, „der gewissenlos die Saat für die blutige Ernte in Europa und in der Welt ausgestreut hat, dem jedes Mittel im Kampfe gegen eine friedliche Nation vom Treubruch bis zum Meuchelmord recht scheint, — gegen England". Mit diesem vor allem muß das deutsche Volk im künftigen Frieden eine klare Abrechnung fordern; und dann beherzige es den altjapanischen Spruch, das Motto des letzten Teiles des Buches: „Nach dem Siege binde den Helm fester!"

Cassel. Fr. Heußner.

Hettner, Alfred, Englands Weltherrschaft und der Krieg. Leipzig 1915. B. G. Teubner. V u. 269 S. 8°. geh. 3 M.

Ebenso wie er während des russisch-japanischen Krieges die nationale und staatliche Eigenart Rußlands dargestellt hat, tritt Hettner auch im jetzigen Kriege einer politischen Frage vom geographischen Standpunkte näher und bespricht die Weltstellung unseres schlimmsten Feindes, das drohende englische Gespenst. Die Ruhe und Sachlichkeit, mit der er vorgeht, berührt um so wohltuender, als die frühere Verhimmelung der in sportlicher, wirtschaftlicher und religiöser, teilweise auch in pädagogischer Beziehung als Vorbild geltenden Vettern vielfach in ein ebenso unbesonnenes Schimpfen umgeschlagen ist. Er ist der Meinung, daß unsere Politik auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen muß, gleichwie unsere Wirtschaft und unser Heerwesen auf der Wissenschaft aufgebaut sind und dadurch ihre großen Erfolge erzielt haben. Nicht allein der Historiker, der Nationalökonom

und der Jurist, auch der Geograph soll die Frage untersuchen, ob die englische Weltherrschaft ein unentrinnbares Verhängnis ist, oder ob eine Möglichkeit besteht, uns ihrer zu erwehren und uns von ihr zu befreien; die geographische Untersuchung ist sogar unbedingt nötig, da die Bestrebungen und Machtverhältnisse der Staaten in der Natur der Länder begründet sind und nur geographisch ganz verstanden werden können; und zwar werden politische Fragen die geographische Betrachtung um so mehr erlauben und erfordern, je größer und verschiedenartiger der Schauplatz ist, auf dem sie sich abspielen, je mehr Weltpolitik an die Stelle rein europäischer Politik tritt. Die geographische Betrachtung muß ebenso wie die geschichtliche mit der Entwicklung der Menschheit rechnen, die sich bei jeder Änderung den in der Natur liegenden Bedingungen immer von neuem anpaßt, aber doch mit der wachsenden Beherrschung der Natur eine andere Stellung zu den ewig gleich wirkenden Naturverhältnissen einnimmt. Keine Fessel der Natur ist so stark und eng, daß sich der Mensch nicht von ihr befreien oder sie wenigstens lockern könnte, und ebensowenig ist eine Gunst der Natur so groß, daß sie ewig währte. Auch die Umstände, denen England seine Weltherrschaft verdankt, sind vergänglich, ändern sich mit der Entwicklungsgeschichte der Menschheit, bedeuten keinen ewigen Vorzug für England und kein unentrinnbares Verhängnis für andere.

Von diesen Gedanken geleitet untersucht Hettner die Schicksalsfragen, deren Entscheidung dieser Krieg bringen soll, und gelangt zu dem Schlusse, daß die besonderen geographischen Bedingungen, auf Grund deren Englands Seeherrschaft und Volkswirtschaft seit dem 16. Jahrhundert aufgeblüht sind, heute nicht in demselben Maße wie früher wirksam sind, im Laufe der Zeit noch mehr von ihrer Kraft verlieren und sich teilweise sogar in Nachteile umwandeln werden.

Die Arbeit ist sehr gründlich und eingehend und widerlegt die landläufige Redensart, daß der Reichtum an Kohle und Eisenerz die Weltmachtstellung Englands begründet habe, denn schon lange vor dem Zeitalter des Dampfes hatten die Briten ihre Weltherrschaft angebahnt, und die Entwicklung der heutigen englischen Großindustrie ist eher eine Folge als eine Ursache des Welthandels. Bei Erörterung der Naturbedingungen des Volkes und Staates weist Hettner immer wieder ernstlich auf die abweichende Stellung Irlands und der Irländer hin und auf die von dort den Engländern drohende Gefahr. Und nun entwickelt er auf Grund eigener Studien und der Literatur, auch der ausländischen und nichtfachmännischen, eine feine Psychologie des Engländertums: die aus der Inselnatur folgende Einheitlichkeit und Geschlossenheit des englischen Typus, die dem Volke bei seiner verhängnisvoll stark entwickelten Herdengesinnung eine außerordentliche Stoßkraft geben, — die körperliche Kraft und Gesundheit als Erbteil der germanischen Rasse, — den durch den Puritanismus begünstigten Erwerbssinn verbunden mit der äußeren Frömmigkeit, — die brutale Kampfnatur des englischen Kaufmanns und die krasse Unbildung auch der höheren Stände, denen die religiöse Betätigung ein Sonntagssport ist und das Bedürfnis einer tieferen Weltanschauung vielfach fehlt, — den auf das Praktische und den Inhalt mehr als auf das Schöne und die Form gerichteten Geist — und schließlich den im Leben wie in der Wissenschaft bei den Tatsachen bleibenden Empirismus,

den versteinerten Konservativismus, der förmlich Angst hat vor neuen Gedanken und dem das Herkommen so heilig ist, daß er schließlich in den Engländern das auserwählte Volk sieht.

Die folgenden Abschnitte behandeln mit derselben Gründlichkeit die Entwicklung zur Weltherrschaft, die Angelsachsen daheim und ihre überseeische Kultur. Darauf wird die Entstehung des britischen Kolonialreiches mit einer allgemeinen Kolonialgeschichte verwoben, und in ähnlicher Weise enthalten die Absätze über Englands Verkehrsmacht, Volkswirtschaft und Weltstellung einen lehrreichen Einblick in die allgemeine Verkehrs- und Wirtschaftskunde sowie einen ausführlichen Überblick über den Wettbewerb der anderen Völker und über Englands Freunde im wirtschaftlichen Leben, in der Politik und im Kriegswesen. In einem trefflichen Schlußwort faßt der Verfasser das Wesen und die Ursache von Englands Weltherrschaft noch einmal zusammen, unterwirft es dem sittlichen Urteil der Welt und zieht die Folgerungen.

Bis zum letzten Worte folgt man gern den feinsinnigen, schlichten und eindringlichen Ausführungen, auch wenn man mit dem Verfasser nicht in allen kleinsten Einzelheiten übereinstimmen sollte. Das tiefgründige und doch auch für den Nichtfachmann gut lesbare Buch gehört zu den besten und angenehmsten Werken unserer Kriegsliteratur und verdient in jeder Beziehung volle Anerkennung.

Essen. Victor Steinecke.

Knapp, Franz, Physikalische Schülerübungen auf der Unterstufe. Ein Hilfsbuch für Übungsleiter und Schüler. Mit 92 Abbildungen. Wien u. Leipzig 1914. Alfred Hölder. IX u. 157 S. 2 M.

Das Buch ist eine durchaus gediegene Leistung; tragen doch die 120 Aufgaben, die es enthält, ohne Ausnahme den Stempel des sorgfältig Erprobten. Die gegebenen Anweisungen sind nach Hahnschem Muster ausführlich und peinlich genau und dürften daher selbst für schwächere Schüler ausreichen. Daher ist das Werk ohne Zweifel für seinen Zweck gut brauchbar. In erster Linie denkt der Verfasser bei der Benutzung seines Buches wohl an die „regellose Arbeitsweise"; doch sind die meisten vorgelegten Übungen wegen der Einfachheit der beanspruchten Hilfsmittel zugleich für „Frontübungen" geeignet. Auch dürfte nichts dagegen einzuwenden sein, wenn der Lehrer den Fortschritt dadurch beschleunigt, daß er die Anweisungen des Verfassers zur Demonstration, statt zur Schülerübung benutzt.

Überraschend ist die Mitteilung, daß „mit einem normal begabten Schülermaterial alle (Aufgaben) durchgeführt werden" können (S. III). Freilich sind manche Übungen, besonders die qualitativen, so schlicht, daß deren zwei in einer Übungsstunde sich bewältigen lassen. Denen stehen aber andere gegenüber, die bei reinlicher Erledigung sicher mehr als eine Stunde erfordern. Dazu kommt, daß alle jene Begriffe, welche den Schülern erfahrungsgemäß Schwierigkeiten machen, Dichte, spezifisches Gewicht, Wärmeeinheit, spezifische Wärme, Schmelzungs- und Verdampfungswärme, die Einheiten der elektrischen Messungen usf. nebenher gegeben werden. Wie ist da bei 120 physikalischen Lehrstunden, die, wenigstens an preußischen Realgymnasien, im allergünstigsten Falle auf der Unter-

stufe nur zur Verfügung stehen, die restlose Bewältigung einer so ungeheuren Stoffülle selbst bei der besten Schülergeneration möglich? Ferner ist es doch wohl selbstverständlich, daß man auf Versuche mit der Schwungmaschine und der Luftpumpe, auf den Bodendruck der Flüssigkeiten und die hydraulische Presse, auf die Begriffe der Deklination und Inklination, auf mancherlei Historisches, z. B. beim Barometer, nicht verzichten wird. Angesichts solcher unerläßlichen Ergänzungen erscheint der dargebotene Lehrinhalt des Buches überreich, so daß eine scharf gesiebte Auswahl der Übungen für den Durchschnittsschüler erforderlich sein dürfte.

Noch eins bleibt zu bedenken. Je vollkommener die Anleitungen für physikalische Schülerübungen gegeben werden, desto bessere Leistungen der Laboranten führen sie herbei, aber desto sicherer vereiteln sie den Zweck, der vermeintlich dem Übungsunterricht zugrunde liegt, den Zweck nämlich, die Schüler zur Aktivität, zur Selbständigkeit, zu eigenem Denken und Ersinnen zu führen. Soll denn nun aber der Schüler ohne oder mit nur geringer Anleitung experimentieren? Das wird kein Sachkundiger empfehlen wollen. Daher muß zugestanden werden, daß die Frage nach dem Sinn und der zweckmäßigsten Form der physikalischen Schülerübungen noch nicht endgültig gelöst ist.

Berlin. P. Johannesson.

III. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer.** (Kriegsausgabe.) Herausgeber: J. E. Frhr. v. Grotthuß. Stuttgart. Greiner & Pfeiffer. Vierteljährlich (6 Hefte) 4,50 M., Einzelheft 0,80 M. Probeheft franko.

Aus dem Inhalt des ersten und zweiten Septemberheftes: Lemberg-Warschau als Erzieher. Von Mantis. — Der junge Engländer. Ein Märchen von Wilhelm Hauff, bearbeitet von Karl Maußner. — Eduard. Von J. E. Frhrn. v. Grotthuß. — Das Kind nach dem Kriege. Von Fritz Müller. — Frankreich nach einem Kriegsjahre. Von J. E. Frhr. v. Grotthuß. — Der reiche Michel und der arme Vetter. — Ausbildung des türkischen Heeres durch Napoleon I. Von H. Geffers. — Die Tiroler Standschützen. — Teuerungspolitik der mittelalterlichen Städte. Von Karl Obst. — Die Getreidespekulation im Altertum. — Wie man sich den jetzigen Krieg vorgestellt hat. — Die jung gewordenen Alten. — Stimmen der Ukraine. Von Karl Storck. — Die „Begeisterung" unserer Soldaten. — Wie Italien gekauft wurde. — Der schmauchende Polyphem. — Bilder zum „Rheingold". Von Karl Storck. — Sänger und Seher. — Wege zum Liede. Von Karl Storck. — Radetzky und die Erhaltung Österreichs. Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — — In der Höhe. Von Eva Gräfin von Baudissin. — Die Deutschen in Rußland. Von Dr. Karl Albrecht. — Verbrecherischer Krieg. An Romain Rolland von Karl Storck. — Dardanellen und Bosporus in ihrer verkehrsgeographischen und geschichtlichen Bedeutung. Von Dr. phil. Richard Hennig. — Die deutsche Sentimentalität. — Die Weltmeisterschaft im Reklamerennen. — Der Kaiser und England. Von Paul Dehn. — „Die Deutschen sind da!" — Die Abenteuer eines englischen Spions. Von St. — Karl August. — Seelische Fernwirkungen. Von Theophil Wilms. — Ein Quertreiber gegen die nationale Kunstpflege. Von Karl Storck — Die italienischen Musikausdrücke. Von Karl Storck. —Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Kunstbeilagen. — Notenbeilage.

2. **Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik.** Begründet von Friedrich Althoff. Herausgegeben von Max Cornicelius. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. Vierteljährlich 9 M. Einzelheft 1 M. Jahrg. 9. Heft 14.

Georg von Below, die deutsche Geschichtsschreibung von den Befreiungskriegen bis zu unseren Tagen; Oskar Walzel, Kriegsdichtung; Alexander Brückner, der Krieg und die Slawen; Paul Rühlmann, die französische Schulpolitik.

Jahrgang 10. Heft 1. Karl Bahn, der Kampf um die Dardanellen; J. Haller, das Schicksal des Deutschtums in den baltischen Provinzen; Friedrich Thimme, Deutschland und der Weltkrieg; Max Cornicelius, England in Treitschkes Darstellung und Urteil; Rudolf Imelmann, Cramb über Deutschland und England.

3. **Das Alumnat,** Zeitschrift des deutschen Alumnats-Vereins. Herausgegeben von E. Horn und H. Preibisch. Berlin-München. R. Oldenbourg. 12 M. fürs Jahr. 4. Jahrg. Nr. 1.

Inhalt: A. Abhandlungen. I. Zur Aufklärung über den „Jugendheimbund". Vom Herausgeber. — II. Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung. Von Dr. phil. A. Grafen v. Pestalozza-Berlin. — III. Aus der Arbeit einer privaten Reformschule. Von G. H. Neuendorff, Dürerschule Hochwaldhausen.

B. Berichte und Mitteilungen. 1. Schleswig-Holsteinischer Alumnats-Verein. — 2. Aus den Gnadauer Anstalten. — 3. Die Jacobsonschule in Seesen. — 4. Hoffbauer-Stiftung.

4. **Hacks, J., Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten.** Breslau. Priebatsch's Verlagsbuchhandlung. 21 S.

Lesenswert wegen der Sachkunde und des ruhigen und begründeten Urteils und wegen der Energie, mit welcher dem „Kultur"hochmut der „Intellektuellen" entgegengetreten wird. Mtth.

5. **Hans Kullmer,** Taschenbuch für den Klassenleiter (Ordinarius) an höheren Lehranstalten. 2. Jahrg. Schuljahr 1915/16 (bzw. 1916/17). Bamberg 1915. C. C. Buchners Verlag. 176 S. 1,20 M.

Allen Ansprüchen und Aufgaben des Klassenleiters entsprechend.

6. **Varges, W.,** Die Schreibstube der Leiter höherer Lehranstalten. Halle a. d. S. 1915. Buchhandlung des Waisenhauses. 58. S. 1,50 M.

Gute Anleitung für junge und alte Direktoren, die der Führung bedürfen, und für solche Oberlehrer und Professoren, die Direktor werden wollen.

7. **Weule, Karl,** Vom Kerbstock zum Alphabet. Urformen der Schrift. Mit zahlreichen Abbildungen und Originalaufnahmen und Originalzeichnungen von Paul Lindner. Stuttgart 1915. Franckh'sche Verlagshandlung 1 M.

Die Urformen der Schrift behandelt Dr Weule, Professor der Völkerkunde an der Universität Leipzig, in seinem neuesten Werkchen; er schildert, wie sich aus der früheren Bilderschrift allmählich die heutige Buchstabenschrift entwickelt hat, wie in den verschiedenen Ländern aber auch heute noch die Bilderschrift die Buchstabenschrift ersetzt. Das Büchlein enthält dann auch interessante, bis jetzt noch nirgends veröffentlichte Abbildungen von Bilderschriften, die in der urgeschichtlich-ethnographischen Abteilung der Leipziger internationalen Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik zu sehen waren.

8. **Tenne, A.,** Kriegsschiffe zu den Zeiten der alten Griechen und Römer. Mit Rekonstruktionszeichnungen der Triremen, Quinqueremen usw., nach zahlreich gesammelten, geschichtlich festgelegten Tatsachen entworfen und erläutert. 76 S. Oldenburg i. Gr. Gerhard Stalling, Verlagsbuchhandlung. 3,50 M.

Der Verfasser hat sich nach einem durch mehrere Jahre fortgesetzten Sonder-Studium der Aufgabe unterzogen, an der Hand der Ingenieurwissenschaft aus der Geschichte die wahren Bilder der Kriegsschiffe des klassischen Altertums wieder hervorzuholen, die durch irrige Anschauungen alter Scholienschreiber und anderer technisch unkundigen Schriftsteller der Gegenwart aus dem Bereiche der technischen Möglichkeiten völlig entschwunden waren.

9. **Adam, Margarete,** Ostpreußens Schicksale im Wandel der Zeiten. (Patriotische Schriften herausgegeben von J. H. Schütz in Köln). 112 S. Köln 1915. Verlag von J. H. Schütz.

Ein mit Wärme und Klarheit geschriebenes Buch. *S.*

10. **Jungdeutschland-Post.** Zeitschrift für Deutschlands Jungmannschaften. Herausgegeben vom Bunde „Jungdeutschland" und der Deutschen Turnerschaft. Erscheint am 1. u. 15. jeden Monats. Berlin. E. S. Mittler & Sohn. Vierteljährlich 50 Pf., frei ins Haus 56 Pf., in Halbmonatsnummern zu je 10 Pf.

Aus den mit zahlreichen interessanten Bildern geschmückten Nummern mögen einige Aufsätze erwähnt werden, um den Inhalt der Zeitschrift zu kennzeichnen: Die Vorteile der militärischen Vorbereitung nach Briefen früherer Jungmannen; das Auge der Nacht (Scheinwerfer) von Hans Bourquin; die Winke im Dienst der Jugendkompagnie; aus Jungdeutschland und Turnerschaft der verschiedensten Orte Deutschlands; die Radfahrer im Dienste der Jugendkompagnie; der Jungmann zwischen Haus und Exerzierplatz von Prof. Dr. Kinzel, Berlin; Maulwurfsarbeit von Ernst Trebelius; Wie eine Großstadt sich mit Wasser versorgt, von Max Neutwich. Im Bannkreis des Ortlers. Außerdem bringt jede Nummer eine Erzählung: zur Zeit von Fritz Westphal „Mein guter Kamerad".

11. **Oberstleutnant v. Hoff,** Jugendwehr und Zukunftsheer. Ein Rückblick und Ausblick. 52 S. Oldenburg. Gerhard Stalling. 0,60 M.

Der Verfasser stellt Richtlinien für die Durchführung der pflichtmäßigen Jugendwehr auf und bringt überzeugende Gründe für seine Forderung vor. Mit dem 17. Lebensjahr soll die Verpflichtung der Jungen zur Beteiligung beginnen. Gerade in den Jahren von 17 an bis zum Beginn des militärpflichtigen Alters, in denen die meisten der Aufsicht der Schule entglitten sind, sind die Jungen schweren sittlichen Gefahren ausgesetzt, einer straffen Führung und körperlichen Betätigung sind sie dann am meisten bedürftig. Der Verfasser entwirft die Grundsätze, wie er sich die Organisation denkt, und verlangt, sobald als irgend möglich, ans Werk zu gehen. Schwierigkeiten, wie etwa von seiten der Arbeitgeber, können mit einigem guten Willen überwunden werden. von Hoff schneidet damit eine außerordentlich wichtige Frage an. Im Interesse ihrer Lösung kann man dem mit Wärme geschriebenen Buche nur die weiteste Verbreitung wünschen.

12. **Hecker, Rudolf,** Erziehung zur Wehrfähigkeit. Vom Säuglingsalter bis zur Wehrpflicht. Nach einem zu München gehaltenen öffentlichen Vortrage. 27 S. München 1915. Verlag der Aerztlichen Rundschau, Otto Gmelin. 0,60 M.

Eine ansprechende und lehrreiche Ergänzung zu dem unter 11. erwähnten Büchlein.

13. **Bernhard, L.,** Wir im Land! Briefe eines Optimisten an einen Schwarzseher. 32 S. Leipzig 1915. Oswald Mutze. 60 Pf,

Das den Daheimgebliebenen gewidmete Heft bietet vieles, was allen Jüngeren, aber auch manchem Älteren, zumal dem zeitgenössischen Neurastheniker zu wissen not tut. Von warmem Gottvertrauen und echt vaterländischer Gesinnung getragene Gedanken. a.

14. **Toeche-Mittler, Siegfried,** Unsere Auslandskreuzer im Weltkriege 1914/15. Mit 53 Bildnissen, Skizzen und Abbildungen. 94 S. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 1 M.

Wie in seinem Auskunftsbuche „Die deutsche Kriegsflotte" hat der Verfasser auch die in dieser Schrift enthaltenen eingehenden Schilderungen durch eine Fülle anschaulichen Materials erläutert. Er bietet Abbildungen sämtlicher Auslandsschiffe sowie die Bildnisse ihrer Kommandanten, ferner zahlreiche Gefechts-, Fahrten und Kartenskizzen, die wesentlich zum klaren Verständnis der Vorgänge beitragen werden. Das Buch ist volkstümlich wie das über unsere Kriegsmarine. Möge es in weitesten vaterländischen Kreisen freundliche Aufnahme finden.

15. **Rosen, Erwin,** Der große Krieg. Bunte Bilder. 3. Teil. 296 S. Stuttgart. Robert Lutz. 2 M.

Bunte Bilder aus dem großen Kriege, von draußen im Felde und von daheim, die Erwin Rosen sammelte und gruppierte; eine Art Kriegsgeschichte im Kleinen: Worte des Kaisers und der Führer des Volks wie des Heeres, Äußerungen des deutschen Volkswillens und Volkshasses gegen unsere Feinde, Schlaglichter des Verhaltens von Freund und Feind gegenüber der deutschen Nation, Heldentaten unserer Soldaten, Matrosen und Flieger, insbesondere vieler Inhaber des Eisernen Kreuzes, Momentbilder aus den Gefechten, charakteristische Feldbriefe, Soldatenhumor, Kriegshumor der Presse und des Volkes, Kriegsgedichte unserer großen Dichtet u. a. mehr.

16. **Was ich in mehr als 80 Schlachten und Gefechten erlebte.** Schilderungen von den Kriegsschauplätzen im Osten und Westen von einem Mitkämpfer. 115 S. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 1,25 M.

Der Verfasser dieser Kriegserinnerungen, ein Regimentskommandeur, hat den vielseitigsten Ereignissen beiwohnen können, so daß sich ein besonders belebtes Bild vor dem Leser entrollt. Alle strategischen und taktischen Betrachtungen sind beiseite gelassen und die Schilderungen durchaus allgemeinverständlich gehalten. Sie beziehen sich auf den Ausbruch des Krieges an der Ostfront, die Verwüstungen der Russen in Ostpreußen, auf die Schlacht von Tannenberg und die sich anschließenden Verfolgungsgefechte, auf die Kämpfe in Russisch-Polen bis an die Bzura und Rawka, sodann von Januar an auf den Krieg im Westen in der Champagne — also reichhatlige Bilder von packender Lebendigkeit, die jeder mit Genuß betrachten wird.

17. **Oesterreichisch-ungarische Kriegsberichte aus Streffleurs Militärblatt.** Wien 1915. F. W. Seidel & Sohn.

Heft 1. Die Kriegsereignisse im Norden von der Mobilisierung bis einschließlich der Schlacht bei Lemberg. Mit 3 Kartenskizzen. 36 S. 0,50 M.

Heft 2. Die Schlacht bei Limanowo-Lapanow. Mit einer Kartenskizze. 35 S. 0,50 M.

Heft 3. Der Krieg gegen Rußland. Einleitungsfeldzug (4. August bis 11. September 1914). Mit 3 Kartenskizzen. 52 S. 0,50 M.

Heft 4. Das österreichisch-ungarische Nordheer im Frühjahrsfeldzug in Galizien (2. Mai bis 22. Juni 1915). Mit einer Übersichtskarte im Farbendruck und 2 Kartenskizzen. 62 S. 1 M.

Die vorbezeichneten Hefte enthalten offizielle Zusammenfassungen von Schlachten und Kämpfen des Krieges. Es sind wirklich sachkundige, vom Einfluß des Tages unabhängige Darstellungen mit vorzüglichen Karten und Kartenskizzen — wohl das Beste, was über den Krieg, soweit er Österreich-Ungarn angeht, veröffentlicht ist. r.

18. **Wulff-Parchim, L.,** Mitteilungen zur Kriegs-Ernährung, -Ersparnis und -Linderung. 24 S. Parchim 1915. Wehdemanns Buchhandlung. 50 Pfg.

Inhalt: 1. Über Ernährung. Allgemeines. Zur alten Mehlherstellung — Neue Mehlherstellungen — Suppen, Gemüse, Salat — Vom Wasser — Obst- und Dörrnahrungsmittel — Öle und Fette — Eiweißstoffe — Schlußbemerkung.

2. Über Beleuchtung und Heizung. Ursachen der Beleuchtungsschwierigkeiten — Ihre Folgen — Derzeitige Apparate zum Brennen — zum Sparen — zum Verstärken — Meine eigenen Versuche mit Kerzen — für Weichparaffin — für Glühstrümpfe — zur Verstärkung — Holz und Kohlen.

3. Zur Gesundheitslehre. Rotationsmassage, ein neues Naturheilverfahren. — Weitere Zimmergymnastikübungen und kleine Beiträge.

4. Der Weltkrieg im Lichte der Grund-

gebote und des Grundgebetes der Bibel. Schlußbemerkungen.

19. **Würtz, Hans,** Der Wille siegt. Ein pädagogisch-kultureller Beitrag zur Kriegskrüppelfürsorge. Berlin 1915. Otto Elsner, Verlagsgesellschaft. 136 S. 1 M.

Hans Würtz, Erziehungsdirektor des Oskar-Helene-Heims für Heilung und gebrechliche Kinder, der mehrere Militärlazarette pädagogisch leitet, läßt zunächst deutsche Kriegskrüppel, einen Hauptmann, einen Leutnant, einen Feldwebel und einen Unteroffizier selbst sprechen und ihren frischen Selbstbekenntnissen reihen sich die Zeugnisse verkrüppelter Lebenskämpfer aus allen Berufen in reicher Fülle an. Lehrreiche Abbildungen sind beigefügt, die das Erringen neuer Fertigkeiten durch Kriegs- und Friedenskrüppel greifbar veranschaulichen. Der Lehrer, der auch in der Gemeinde und in den Familien tröstend und aufrichtend wirkt, wird dankbar empfinden, wie sehr ihm durch das Büchlein seine Arbeit erleichtert wird. Hans Würtz hat das ganze Stoffgebiet der Kriegskrüppelhilfe übersichtlich dargestellt. Wir werden über alle Zweige der Berufsberatung, Arbeitsvermittlung und vor allem auch über die Einrichtungen der Neuertüchtigung umfassend unterrichtet.

20. **Sexuelle Selbstzucht.** Ein Warnungsruf an das deutsche Volk von Geh. Sanitätsrat Dr. Brennecke. Preis 15 Pfg., 50 Stück 6 M., 100 Stück 10 M., 1000 Stück 80 M. Berlin-Lichterfelde. Edwin Runge.

Dieser ebenso warmherzig wie praktisch und taktvoll geschriebene Warnungsruf des bekannten Arztes sollte in Massen unter unseren Kriegern im Felde und daheim, Studenten, älteren Schülern wie überhaupt der reiferen männlichen Jugend verbreitet werden. Kein Vater und keine Mutter braucht sich zu scheuen, diese Schrift dem Sohne in die Hand zu geben, und es wäre zu wünschen, daß Kommando- und sonstige Behörden, Schuldirektoren und wer sonst noch mit unserer Jugend in näherer Verbindung steht, sich ihre Verbreitung angelegen sein ließen. *μ.*

IV. Vermischtes.

Kundgebung von Freunden des humanistischen Gymnasiums. Am Sonntag, den 19. September 1915, traten in Berlin Freunde des humanistischen Gymnasiums zusammen, um zu den neuerlich erfolgten Angriffen auf das Gymnasium Stellung zu nehmen. Sie einigten sich auf folgende Kundgebung:

So gewiß der Krieg ein überwältigendes Zeugnis abgelegt hat von den sittlichen und geistigen Kräften des deutschen Volkes, an deren Erhaltung und Steigerung zu arbeiten die Aufgabe der deutschen Schule ist, so gewiß ruhen diese im Lande von Jahrhunderten herangebildeten Kräfte zum wesentlichen Teile auf der Grundlage der antiken Kultur. Neben der Einwirkung des Christentums ist es vor allem der befruchtende Zustrom antiker Gedanken, der das hervorgebracht hat, was wir heute deutsche Art nennen. Ihnen eine Pflegestätte zu sein, das ist das Verdienst des humanistischen Gymnasiums.

Es im Augenblick höchsten nationalen Erlebens zu beseitigen oder in seiner Wirksamkeit auch nur zu beschränken, ließe sich nur dann rechtfertigen, wenn die von ihm ins Feld gesandte Jugend körperlich, sittlich, geistig oder gar in vaterländischer Denkweise versagt hätte, und die in der Antike liegenden Bildungswerte auf anderem Wege völlig ersetzt werden könnten. Den Beweis hiefür sind die Gegner des Gymnasiums bisher schuldig geblieben und werden ihn auch fernerhin schuldig bleiben müssen.

Letzten Endes wird der gegenwärtige Krieg um die deutsch-nationale Kultur geführt, die ihren besonderen Einschlag der Pflege der Antike verdankt. Wer auf Verkümmerung oder Vernichtung des humanistischen Gymnasiums hinwirkt, raubt ihr eine ihrer wesentlichen Lebensbedingungen.

Als ein geschichtlich Gewordenes unterliegt auch das Gymnasium dem Gesetz der Entwicklung. Es wird sich daher neuen Erkenntnissen und neuen Forderungen, wie bisher, so auch in Zukunft nicht verschließen und begrüßt beispielsweise den soeben ergangenen Ministerialerlaß über Neuordnung des Geschichtsunterrichts mit Freude. Seine Wesensart aber, das Zurückgehen auf die antiken Quellen unserer Kultur, muß gewahrt bleiben, wenn anders unserm Volke das geschichtliche Verständnis für seine Vergangenheit und Gegenwart nicht verschlossen werden soll.

Mit dieser Überzeugung verbinden die Freunde des humanistischen Gymnasiums ohne jede Einseitigkeit die uneingeschränkte Anerkennung der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen und werden sie weder selbst antasten noch von anderen angetastet zu sehen wünschen.

I. Abhandlungen.

Stoffe und Probleme des geschichtlichen Unterrichts und der Ministerialerlaß über Stoffverschiebungen im Geschichtslehrplan zugunsten der neusten Geschichte.

Wem die Förderung des Geschichtsunterrichts an unseren höheren Schulen am Herzen liegt, der hat schon vor dem Kriege mit Freude und guter Hoffnung in die Zukunft gesehen, weil neues Leben und eine frische Bewegung einsetzte, die Gutes verhieß. Diese Freude und Hoffnung hat sich gemehrt und gestärkt im Verlaufe des Krieges, der offenbar die Knospen, die seit längerer Zeit sich zeigten, zu Blüten bringen wird, die im künftigen Frieden reiche Früchte tragen sollen. Zu dem neuen Leben rechne ich die Begründung des Verbandes der deutschen Geschichtslehrer, die am 29. September 1913 zu Marburg sich vollzog. Dieser Zusammenschluß hatte recht lange auf sich warten lassen. Alle anderen Unterrichtsfachgruppen an den höheren Schulen hatten schon ihre Tagungen und ihre Verbände, allen voran die Naturwissenschaftler, die durch Einrichtungen wie die Unterrichtskommission der Naturforscher und Aerzte, durch ihre reich besuchten Tagungen, durch Agitationen bei Behörden, in den Volksvertretungen und in der Presse die stürmischen Fortschritte ihrer Wissenschaft mit Forderungen nach mehr Stunden, neuen Methoden, besseren Räumen, reicheren Hilfsmitteln begleiteten. Die Universitätslehrer traten mit auf den Plan, indem sie alle Forderungen unterstützten und ihre Herzen, Hörsäle und Übungsstätten weit den Bedürfnissen der Schule öffneten. Naturwissenschaftliche und technische Probleme standen in unseren Schulen und bei ihren Lehrern und Schülern im Mittelpunkte des Interesses. Das materielle und unterrichtliche Ergebnis dieser lebhaften, von der Presse kräftig unterstützten Agitation war augenfällig für jedermann; der naturwissenschaftliche Unterricht schien aller Welt reicher Pflege vor allem bedürftig und würdig; der praktische Nutzen war außerdem so handgreiflich, daß es Regierungen und Gemeinden selbstverständlich erschien, daß für diesen Unterricht ganz besonders reichliche Summen aufzuwenden seien.

Der Geschichtsunterricht erfreute sich nicht gleicher Liebe; von ihm schwieg fast die Welt; der Geschichtslehrer stand, wenn er sein Fach lieb hatte, da, wie der Poet bei der „Teilung der Erde". Die anderen Unterrichtsfächer, besonders die

Naturwissenschaften, wurden mit reichen Mitteln und reichem Interesse bedacht, ihre Lehrer wurden auf Reisen geschickt, wie die Neusprachler, um sich zu bilden und den Unterricht durch den Umschau in fremden Sprachgebieten mit neuem Leben zu erfüllen.

Es war nun erfreulich, daß der Verband der Geschichtslehrer der Zurückgezogenheit des geschichtlichen Unterrichts ein Ende machte. Knapp und klar formulierte er seinen Zweck dahin, den Geschichtsunterricht nach Inhalt und Methode zu fördern und ihm die gebührende Stellung in der deutschen Schule zu gewinnen und zu sichern. Diese Aufgaben seien zu erfüllen durch Abhaltung von Verbandstagen, auf denen wissenschaftliche und praktische Fragen eröterrt werden sollten, durch Erweiterung und Vertiefung der Vor- und Fortbildung der Geschichtslehrer, durch Vorstellungen bei den Unterrichtsverwaltungen und Tätigkeit in der Presse. Zugleich machte der Verband die seit 1911 bestehende, vortrefflich geleitete Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart"*) zu seinem Organ, auf dessen wertvollen Inhalt er schon jetzt mit nicht geringem Stolz und mit Dank an die beiden Herausgeber zurückblicken darf.

Daß dieser Verband sich einer reichen Mitgliederzahl erfreut, kann man bisher nicht sagen. Mehr Glück haben ja „Vereine" und „Vereinigungen", bei denen starkes Phrasengeklapper zum Handwerk gehört oder die mit dem Hinweis auf materiellen Nutzen der Welt zu imponieren verstehen. Aber wer die Stimmen nicht nur zu zählen, sondern auch zu wägen versteht, der darf zufrieden sein und das Beste von der Zukunft hoffen. Wenn nur daran tüchtig gearbeitet wird, daß das innere wirkungsvolle Leben in diesem Verbande wachgehalten wird, wenn es dem Verbande gelingt, die Männer der geschichtlichen Wissenschaft auf Universitäten wieder für die Schule zu interessieren und die auffallende Kühle, die in diesen Kreisen vielfach bisher geherrscht hat, zu beseitigen und warme Herzen für den Geschichtsunterricht der Schule zu gewinnen, und wenn diese Bestrebungen weiter hinausdringen in die deutsche Welt, in der die Geschichtsfreunde doch sicherlich nicht selten sind, dann ist zu hoffen, daß zahlreiche Mitglieder über die Kreise der Geschichtslehrer hinaus gewonnen werden und daß diese Mitglieder nicht nur Mitläufer sind, wie sie so viele Vereine scharenweise haben, sondern innerlich teilnehmende Mitarbeiter und Mitwirkende auch in Presse und in den politischen Kreisen, denen an gesunder geschichtlicher und politischer Erziehung unserer Jugend gelegen sein muß.

Die Begründung des Geschichtslehrerverbandes war ein erfreuliches Zeichen neuen Lebens und frischer Bewegung; aber auch andere Zeichen der Zeit standen in einem gewissen Zusammenhang mit diesem Zusammenschluß, dessen Bestreben dahin geht, Mißstände zu beseitigen und den geschichtlichen Unterricht zu befreien von Hemmnissen, die ihn zu einer recht fruchtbaren Tätigkeit zum Besten des deutschen Volkes, des deutschen Staates und der zukünftigen vaterländischen und staatsbürgerlichen Erziehung unserer Jugend nicht haben kommen lassen. Ich rechne zu diesen hoffnungerweckenden Zeichen der Zeit zwei Bücher, die wegen

*) Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung. Herausgeber: Dr. Fritz Friedrich und Dr. Paul Rühlmann in Leipzig. B. G. Teubner, Leipzig und Berlin. Siehe S. 615 dieses Heftes.

ihres kennzeichnenden und vorbedeutenden Charakters ernste Beachtung aller Geschichtslehrer verdienen, welche „Vergangenheit und Gegenwart" im Sinne jener Verbandszeitschrift in diejenige engste Beziehung zu setzen bemüht sind, welche unsere Jugend, auf der der Zukunft Sicherheit beruht, verlangen kann und verlangen muß, auch schon aus dem nächstliegenden Grunde, daß man sie fürderhin nicht mehr langweile mit einem Verbalismus, der sich mit t o t e n Zeichen ins gedächtnismäßige Gehirn zu drücken abmüht, ohne inneres Leben und lebendigen Bildungswert für die Gegenwart zu besitzen. Ich meine das im Jahre 1910 erschienene Buch von H e i n r i c h W o l f, Angewandte Geschichte, und das von F r i t z F r i e d r i c h, Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts vom Jahre 1914.

Bevor ich auf diese Bücher eingehe, möchte ich aber als das allererfreulichste Zeichen der Zeit und zwar der bedeutsamen Kriegszeit den Erlaß des Herrn Kultusministers über die Stoffverschiebung im Geschichtslehrplan zugunsten der neuesten Geschichte vom 2. September 1915 bezeichnen und diesen Erlaß einer bescheidenen Würdigung zu unterziehen mich bemühen. Die neue Ordnung des Stoffes bestimmt der Erlaß in folgender Weise:

S e x t a: Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, insbesondere der neueren und neuesten.

Q u i n t a: Grundzüge der preußisch-deutschen Geschichte bis zur Gegenwart, mit besonderer Berücksichtigung der geschichtlichen Verhältnisse des Ortes und der Heimatprovinz der Schule. (Zwei Stunden wöchentlich; in allen anderen Klassen bleibt die bisherige Stundenzahl.)

Q u a r t a: Alte Geschichte.

U n t e r t e r t i a: Deutsche Geschichte im Mittelalter.

O b e r t e r t i a: Deutsche Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis zum Tode Friedrichs des Großen.

U n t e r s e k u n d a: Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart.

O b e r s e k u n d a: Alte Geschichte und ein Teil des Mittelalters.

U n t e r p r i m a: II. Teil des Mittelalters und neuere Geschichte bis zum Tode Friedrichs des Großen.

O b e r p r i m a: Vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart.

Auf besonderen Antrag kann einzelnen Anstalten, vornehmlich solchen, von denen nur ein geringer Teil der Schüler mit der Versetzung nach Obersekunda abgeht, durch Stoffverkürzung auf der Mittelstufe die Möglichkeit gegeben werden, bereits in der Untersekunda, nachdem vorher die deutsche Geschichte bis zur Gegenwart durchgenommen ist, mit dem Unterricht in der alten Geschichte zu beginnen und dadurch für die Geschichtsbehandlung auf der Oberstufe einen breiteren Raum zu gewinnen.

Dies ist der Grund und Boden, auf dem der Geschichtslehrer von Ostern 1916 an wird zu arbeiten haben, um zu Oktober 1918 Rechenschaft abzulegen über das, was er erreicht hat. So weit ich sehe und aus mancherlei Zuschriften an mich urteilen kann, steht man den neuen Plänen freundlich gegenüber; besonders hat die Tagespresse eine zustimmende Stellung eingenommen; an manchen Stellen sind den neuen Lehrplänen sogar herzlich begrüßende Worte zuteil geworden

aus Kreisen, die sonst an der Schule nur zu nörgeln gewohnt sind. In den Kreisen der Geschichtslehrer äußern sich aber hier und da Stimmen nicht ganz so freundlich. Es macht sich wieder die alte deutsche Art mehr oder weniger bemerklich, der das „ja, aber" mehr im Blute liegt als das „ja, also". Es ist eine alte Erfahrung, die wir Älteren schon öfters beobachtet haben: neue Lehrpläne stoßen zunächst mehr auf „Bedenken" als auf wirkungsfrohe Zustimmung. Das sollte nicht so sein, und besonders sollte das im vorliegenden Falle anders sein. Wo ein Wille, ein fester Wille ist, da findet sich auch ein Weg, ihn durchzusetzen. Wenn ich noch Direktor wäre (glückliche Zeiten!), dann würde ich mir selbst einen guten Posten vom Geschichtsunterricht zu eigener Verarbeitung nehmen und würde mir die tüchtigsten und freudigsten Geschichtslehrer aussuchen, alle Miesmacher diesem herrlichen Unterricht fern halten und würde möglichst dafür sorgen, daß diese Lehrer von Korrekturen nicht belastet würden, damit sie ausreichende Zeit hätten zur Vorbereitung nicht nur, sondern auch zur sorgsamsten Auswahl und Gruppierung des Stoffes. Ich würde ihnen die wertvolle Zeit, die sie zu häuslicher Vorbereitung nötig haben, nicht durch langatmige Konferenzen verkürzen, die einen arbeitsfreudigen Menschen aufs Gemüt schlagen, da er nicht gern mit anhört, wie man leeres Stroh drischt, sondern lieber volles Stroh selber drischt — zu Hause in sorgsamster Vorbereitung und gruppierender Arbeit und im Unterricht, in den man nicht etwa von Konferenzen gequält und ermüdet gelangt. Ganz etwas anderes sind ja kurze Besprechungen über praktische Fragen, die sich unmittelbar aus dem geschichtlichen Unterricht ergeben; diese Besprechungen brauchen aber nicht gerade angesichts der direktorialen *sella curulis* stattzufinden; sie können unter vier Augen sich vollziehen, auch in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden, in denen ja überdies Schulklatsch und Räsonnieren auf den Direktor zu den wertlosesten Gesprächsgegenständen gehören. Ich darf es ja verraten, daß in den neunziger Jahren in solchen Pausengesprächen gewissermaßen der Grund gelegt ist zu den jetzt weitverbreiteten, geradezu musterhaften Karten und Skizzen aus der Geschichte von Eduard Rothert (Düsseldorf, A. Bagel), der Grund gelegt insofern, als das, was Rothert im Unterricht getrieben, den Anlaß gab zu der Frage, ob diese Karten nicht weiten Kreisen durch Veröffentlichung zugänglich gemacht werden sollten.

So würde ich es also machen und würde dabei mir alle Winke zustatten kommen lassen und den Segen genießen, den der Erlaß vom 2. September 1915 noch sonst ausstreut.

Ein Segen ist's, daß dieser Erlaß eins klar und deutlich feststellt: die mündliche Reifeprüfung in der Geschichte soll nicht mehr wie eine schwere Last auf dem Geschichtsunterricht der Oberstufe liegen und der Fortfall der umfangreichen Wiederholungen soll Zeit schaffen, um die neuere und neueste Zeit in der Oberprima um so gründlicher durchzunehmen und den Unterricht durch „Heranziehung" der früheren Geschichtsgebiete (bleiben wir im Bilde und sagen lieber: durch Berücksichtigung der früheren Geschichtsgebiete) um so fruchtbarer auszugestalten. Schade, daß man diese glücklichen Zeiten, die jetzt kommen werden, nicht mehr mitarbeitend mitgenießen kann. Wie anders war es doch an (ich sage vorsichtig nicht: an vielen) manchen Stellen früher Ein

Erlebnis mag das beleuchten. Ich hatte am Gymnasium so und so Geschichte und Latein in Prima. Der Königliche Kommissar, der, sobald die ersten Lerchen schwirrten, mit jedem jungen Jahr wie das Mädchen aus der Fremde erschien, prüfte gern selber, auch um rerum scientiam zu prästieren. Eines Tages hatte ich für eine Unterrichtsstunde meinen Horaz vergessen und lieh mir von einem Primaner ein Exemplar. Ich blätterte, als ein Schüler übersetzte, ohne viel dabei zu denken, in dem Buch und stieß plötzlich am Ende auf eine Anzahl eingeklebter Blätter, über denen geschrieben stand: „N. N. Katechismus in Geschichte und Horaz." N. N. = Name des Kgl. Kommissars. Am Ende der Stunde, die die letzte des Tages war, spielte ich den Zerstreuten, nahm das Buch mit und begab mich schleunigst nach Hause, um den ganzen Katechismus mir abzuschreiben. Am andern Tage händigte ich mit harmlosem Gesicht dem Jüngling sein Eigentum wieder aus. Nun war ich gerüstet und habe allemal Ehre eingelegt, wenn der Kommissar erschien. Aber das war eigentlich Nebensache. Hauptsache war mir, daß ich nunmehr nach unauffälliger Erledigung des Katechismus für die Sache arbeiten und in die Sache mit den Schülern mich vertiefen konnte, wie sie mir am Herzen lag und den Schülern zu Herzen ging. „Was vor allem unsern Gymnasien nottut, ist: weniger Schablone, weniger Zwang und weniger Prüferei " rief der jüngst verstorbene Danziger Geheimrat Carl Kruse uns auf der Dezemberkonferenz 1890 zu und er erzählte dabei, daß auch ein Oberpräsident bei seinen Reisen in preußischer Geschichte geprüft und ein Schüler, der sich darauf emsig vorbereitete, ganz harmlos gesagt habe: „Ich lerne für den Oberpräsidenten." Solchem Lernen für Oberpräsidenten und Kgl. Kommissare schiebt der neue Erlaß einen Riegel vor; möge er nicht wieder abgeschlossert werden, damit die Geschichtslehrer bei der Arbeit, wie sie jetzt in erfreulicher Weise ihnen blüht, unbefangen sind und nicht seufzen unter einer Art von bureaukratischem Zwang, der in einen lebendigen, fruchtbaren Unterricht, besonders in den Geschichtsunterricht, gar nicht hineingehört.

Noch eine andere Andeutung, die eine kluge Weisung bietet, enthält der Ministerialerlaß. Ich meine die folgenden Worte: „Die Schwierigkeit, den Stoff zu kürzen und übersichtlich zu gestalten, wird nicht selten — und dies gilt für alle Klassen — durch die umfangreichen Lehrbücher vergrößert, die mehrfach geschichtliche Lesebücher für die einzelnen Klassen geworden sind. Ich setze voraus, daß auf eine Kürzung der Lehrbücher allmählich hingearbeitet werden wird. Dabei wird es von großem Wert sein, daß in jedem Lehrbuch, auch wenn es nur für eine einzelne Klasse bestimmt ist, die Haupttatsachen (der sogenannte „eiserne Bestand") für die früheren Klassen in übersichtlicher Anordnung nach den einzelnen Klassenstufen in einem Kanon kurz zusammengestellt werden. Jedenfalls ist es die Aufgabe des Geschichtslehrers, die Sichtung des Stoffes selbständig und unabhängig vom Lehrbuche vorzunehmen und den Schülern die Abschnitte im Lehrbuche zu bezeichnen, auf die es besonders ankommt."

Dieser wichtige Abschnitt des Erlasses befreit den Geschichtsunterricht von einer anderen Last, die schwer auf ihm gelegen, von der Last der zu umfangreichen Lehrbücher. Wer die Geschichte des Geschichtsunterrichts und der Lehrbücher

verfolgt hat, kann manches erzählen von diesem Übelstand. In unserer Jugend Tagen und weiterhin auch noch beschwerte doch unnützer Ballast sehr stark den geschichtlichen Stoff. Die „Polyhistorie" vor allem hat lange ihren Unfug getrieben in unseren Büchern, d. h. die unselige philisterhafte Angst vor der „Unvollständigkeit" (mit Schrecken denke ich noch an den Leitfaden für untere Klassen, der uns lange in Quarta an die orientalischen Völker fesselte, bevor wir an Griechenlands Geschichte kamen), die Raumersche Verherrlichung der Ottonen- und Hohenstaufenzeit hat ihre versentimentalisierende (ein deutsches Wort fehlt mir) Stoffülle über die Lehrbücher ausgeschüttet und ebenso haben die Götter Griechenlands und Roms mit ihrer verhimmelnden Wirkung manches herbeigeschleppt, was nicht in die Lehrbücher gehörte und haben Besseres draußen gehalten, was zu klarer Erdenwirkung und Wertung des Altertums hineingehört hätte,*) kurz, es hat so vieles auf diese Lehrbücher eingewirkt, daß die Zukunft alle Mühe haben wird, hier gründlichen Hausputz zu halten. Die von mir angeführten Worte aus dem Erlaß kann man deshalb nur mit Freuden begrüßen.

Auch das, was dort vom Kanon und „eisernem Bestande" steht, ist bisher viel zu wenig beobachtet worden und konnte an wichtigen Stellen gar nicht genutzt werden, weil Sexta und Quinta gleichsam „geschichtslos" dastanden. Für die Zukunft schreibt der Erlaß auch für die Quinta (weshalb nicht auch für Sexta!) die Benutzung eines Kanons vor; die Grundlage geschichtlichen Wissens soll also schon früh begonnen werden. Wie Elementargrammatik und Vokabularium für sprachliche Fächer, sollen die Namen und Zahlen der Geschichte in Beschränkung auf ein Mindestmaß schon zeitig festgelegt werden. Was die Volksschule lange auf diesen Altersstufen gepflegt, soll nun auch die Unterstufe der höheren Schulen nicht mehr unterlassen. Wenn dieser „Aufbau", wie er Ostern 1916 beginnt, mehr und mehr nach oben hin sich vollendet, wird die Wirkung sich fühlbar machen. Denn Hänschen wird in Zukunft gedächtnismäßig so ausgerüstet werden, daß es Hans zugute kommen kann. Das wird aber Oktober 1918 noch nicht völlig in die Erscheinung getreten sein. Für ein abschließendes Urteil wird also wohl eine Terminverlängerung nötig werden. Jedenfalls darf der Büchermarkt nicht voreilig mit neuen Lehrbüchern der Geschichte überschüttet werden, wie das bei Schulreformen so üblich zu sein pflegt (siehe Mädchenschulreform!). Man wird hier also bis zu einem einigermaßen abschließenden Urteil zu warten haben. — Außer den Weisungen, die ich bis jetzt erwähnt, enthält der Erlaß aber noch einige Bemerkungen, die ich für das Wertvollste halte, was er an pädagogischen Anregungen für die Zukunft enthält. Wo von dem Fortfall der umfangreichen Wiederholungen die Rede ist und von der gründlicheren Behandlung der neueren und neuesten Zeit, wird die „Heranziehung früherer Geschichtsgebiete" erwähnt; an einer anderen Stelle wird gesagt, bedeutende Entwicklungsgänge in der Geschichte seien nach wie vor ausführlich durchzunehmen und es seien durch Gruppenbildung und Gruppenbehandlung die Schüler selbst zur Erörterung heranzuziehen. Aus diesen Stellen atmet Zukunftspädagogik, über die ich bei der weiteren

*) Siehe, was auf Seite 617/18 dieses Heftes über das Buch von Scala gesagt ist.

Besprechung der beiden obengenannten Bücher von Friedrich und Wolf einiges anzudeuten versuchen werde.

Vorher aber möchte ich über die umfassende „Reform" des Geschichtsunterricht ein Wort sagen. Geheimrat Klatt, der zu dem Erlaß offenbar in naher Beziehung steht, hat in Nr. 38 (13. X. 1915) des Deutschen Philologenblattes gesagt, wer eine umfassende Reform des Geschichtsunterrichts erwartet habe, übersehe, daß diese nur im Zusammenhange mit einer Umgestaltung der Lehrziele auch in den übrigen Lehrfächern möglich gewesen wäre; eine Aufgabe, die sich nicht im „Handumdrehen" lösen ließe. Dieser Erlaß sei, wie von einer Seite richtig gesagt sei, nur ein „kleiner" Erlaß.

Es wird gestattet sein, in diesem Punkte eine andere Meinung zu haben. Der Erlaß ist zwar klein. Das ist jedes Samenkorn, aus dem Pflanzen und Bäume von großem Umfange erwachsen. Ich bin der Ansicht, daß nach diesem Erlaß dem, der an ihm mitgewirkt hat, immer mehr die Stimmung ergreifen wird (und Klatts Abwehrworte deuten schon darauf hin), die den Goetheschen Zauberlehrling die Worte ausrufen lassen: „Die ich rief die Geister, werd ich nun nicht los." Nach diesem Erlaß ist eine „Reform", die aus dem inneren Betriebe des Geschichtsunterrichts sich ergibt, nicht mehr aufzuhalten. Die Geschichtslehrer, die wissen, was sie zu tun haben, werden schwerlich noch fragen, ob die Lehrziele der anderen Unterrichtsgegenstände eine „Reform" ihres Unterrichts zulassen wird, ebensowenig wie die Naturwissenschaftler gefragt haben, ob der Geschichtsunterricht ihre Reform gestatte. Der arme Lazarus — und ein solcher war bisher der Geschichtsunterricht im gewissen Sinne — wird nicht mehr von des Reichen Tische die Brosamen sammeln und sich dabei auf Abrahams Schoß vertrösten. Dafür bürgt das frische Leben in den Kreisen der Geschichtslehrer, wie es schon vor dem Kriege sich regte und durch die Erfahrungen des Krieges an Kraft und Selbstbewußtsein gewinnt. Mit diesem neuen Leben stehen die Bücher von Friedrich und Wolf in enger Beziehung, die nunmehr in Anknüpfung an den Ministerialerlaß gewürdigt werden sollen, weil sie geeignet sind bei der Wegweisung auf den neuen Bahnen, die dieser Erlaß eröffnet, von großem Nutzen zu sein.

„Stoffe und Probleme" ist der Titel des Buches von Fritz Friedrich,*) „Stoffverschiebungen und Geschichtslehrplan" betitelt sich der Ministerialerlaß. Die Verwandtschaft fällt schon aus der Aufschrift in die Augen, sie zeigt sich noch mehr, je mehr wir dem Inhalt des Friedrichschen Buches prüfend nachgehen.

Was vor allem an diesem Buche so anspricht, ist die Selbständigkeit und Unabhängigkeit, die der Verfasser den Lehrbüchern der Geschichte gegenüber wahrt und die ja auch vom Ministerialerlaß so stark für die Sichtung des Stoffes verlangt wird. Nicht beherrschen lassen soll sich der Geschichtslehrer vom eingeführten Lehrbuch, er soll es beherrschen und über ihm stehen als selbständiger und unabhängiger Künstler am Stoff; deshalb soll man ihn zunächst mit neuen Lehrbüchern verschonen, die ja auch gar nicht möglich sind, da erst im Oktober 1918 die ganze Frage der Stoffverteilung und damit auch im gewissen Sinne die

*) Friedrich, Fritz. Stoffe und Probleme des Geschichtunterrichts in höheren Schulen. VIII u. 230 S. Berlin und Leipzig 1915. B. G. Teubner. geb. 3,60 M.

Frage der Stoffbehandlung spruchreif zu werden beginnt. „Zu werden beginnt" sage ich ausdrücklich, denn zu endgültiger Entscheidung wird man in allen Punkten auch dann noch nicht gekommen sein; es wird, wie ich bestimmt glaube, die Beobachtungsfrist noch weiter auf Grund der gemachten Erfahrungen verlängert werden müssen.

Also eine starke und kluge Persönlichkeit spricht aus dem Buche über „Stoffe und Probleme"; sie kann den Geschichtslehrern, die jetzt an die Arbeit gehen, zum Vorbild dienen und zum Muster bei ihrer Tätigkeit, welche Fragen der Ziele, Probleme, Möglichkeiten, welche Fragen der Anordnung und Einzelbehandlung des Stoffes zu erreichen und zu entscheiden sind. Das Buch von Friedrich ist ferner so wertvoll, weil es den Zweck des Geschichtsunterrichts klar formuliert hat, nämlich die Erweckung und Klärung geschichtlicher Auffassung und der Kräftigung des sozialen Bewußtseins und politischen Wollens. Und weiter! Friedrich ist Herr der Technik und Methode, er hat dauernd Fühlung mit den Fortschritten der historischen Wissenschaft und er übt — sagen wir einmal — sorgfältige Buchführung bei seinen Vorbereitungen für den Unterricht und auch über die Erfahrungen im Unterricht. Er ist ferner bemüht für Ausscheidung alles Unwesentlichen und für Herausarbeitung der wichtigsten Fragen sowie für richtige Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Altersstufen. Diese Tätigkeit entfaltet er aber so, daß man sich nicht gezwungen sieht, ihn einfach nachzuahmen, sondern sich immer der Freiheit bewußt bleibt, es auch anders machen zu können.

Großen Wert hat dieses Buch für eine bestimmte Betrachtung der Geschichte, für die Einschätzung der Kulturgeschichte. Kulturgeschichte gewissermaßen als Sonderunterricht in der Schule zu treiben würde ich für sehr bedenklich halten, sie ist, was den Schulunterricht anbetrifft, ein innerlich unlöslicher Bestandteil der Staatengeschichte. Und so behandelt sie Friedrich. Er steht auf dem meines Erachtens allein richtigen Standpunkt, daß die alte und besonders die mittelalterliche Geschichte wesentlich von dem Gesichtspunkte aus behandelt werden müssen, was sie für die Kultur an Werten für uns hinterlassen haben, und daß die politischen Werte jener Zeiten hinter den kulturellen weit zurückzutreten haben. Das wird für die Ausscheidung allen wertlosen Gedächtnisstoffes von großer Bedeutung. Wir können doch ganze Säcke von politisch wertlosem Unterrichtsstoff aus alter und mittelalterlicher Geschichte über Bord schaffen, bei deren Mitführung wir bisher doch eigentlich nur in Fausts Kerkerworte ausbrechen konnten: „Der Menschheit ganzer Jammer faßt mich an."

Es ist noch manches andere an Friedrichs Buche, was Anerkennung und Nachahmung verdient: Die klare geschichtliche Sprache, der vornehme geschichtliche Sinn, der in der Richtung konfessioneller Achtung und konfessioneilen Verstehens sowie gegenseitiger politischer Wertschätzung und politischen Verständnisses nur segensreich wirken kann, der warmherzige Ton, der aus lebendiger Vertiefung in Verhältnisse, Geschehnisse und Persönlichkeiten sich ganz ungezwungen und ohne jede für bestimmte Zwecke gefärbte Mache ergibt. Kurz, ein Buch für die Zeit mit ihren ernsten Forderungen an den Geschichtslehrer, aber auch für jeden Lehrer der anderen Unterrichtsgegenstände, die sich mit in den Dienst des Geschichtsunterrichts zu stellen haben, wenn er werden soll, was er schon längst hätte sein sollen.

Und nun das Buch von Heinrich Wolf.*) Ich weiß — und Wolf weiß es auch — daß sein Buch viele Anfeindungen und Angriffe erfahren hat, auch im Abgeordnetenhause, und vielleicht zieht mancher „von Amts wegen" die Augenbrauen in die Höhe, wenn er Wolfs Buch mit Friedrichs Buch zusammen von mir hier besprochen sieht. Man muß ja zugeben, daß der temperamentvolle Heinrich Wolf kein Blatt vor den Mund nimmt, wo er's mit Rücksicht auf das offizielle und inoffizielle Publikum besser täte, aber, wer den begeisterten Mann persönlich kennt, der sieht auf den Kern und nicht auf die Schale, der sieht aufs Ganze und nicht auf unwesentliche Einzelheiten. Und besonders wir Geschichtslehrer — ich darf mich wohl auf Grund eines fast 25 jährigen Frontdienstes und später nie rastender und nie rostender Liebe zum Fach dazu rechnen — sollten nicht so empfindlich sein, zumal wir in erster Linie zu denen gehören dürften, die seit dem 19. August 1914 „die Sentimentalität verlernt haben". Wolfs Buch hat für uns den Wert, daß in ihm ein Grundsatz Ausgangspunkt bildet, der wie ein Wagnersches Leitmotiv auch den Ministerialerlaß vom 2. September durchzieht. Dieses Leitmotiv, der Komponist des Ministerialerlasses wird mit mir übereinstimmen, ist *das Motiv größerer Gruppenbildung historischen Stoffes, um alles das, was sich als überflüssiger Ballast nicht eingruppieren läßt*, auszuscheiden.

An mehreren Stellen des Erlasses finden wir den erwähnten Leitgedanken: „Bedeutende Entwicklungsgänge in der Geschichte müssen ausführlich durchgenommen werden." „Wenn man durch Gruppenbildung und Gruppenbehandlung die Schüler selbst zur Erörterung historischer Fragen heranzieht, dann wird man oft genug Gelegenheit erhalten, das wahre Verständnis für den inneren Zusammenhang zu fördern." Den Schülern soll durch Fragen Gelegenheit gegeben werden, „zu zeigen, ob sie sich mit der vergleichenden Geschichtsbetrachtung vertraut gemacht haben, und ob sie imstande sind, den inneren Zusammenhang größerer Zeitabschnitte zu erkennen". „Durch Fortfall der umfangreichen Wiederholungen zur Reifeprüfung wird es erreicht werden können, daß die neuere und neueste Zeit in der Oberprima um so gründlicher durchgenommen und der Unterricht *durch Heranziehung der früheren Geschichtsgebiete um so fruchtbarer ausgestaltet wird*." Auch an anderen Stellen klingt nicht so laut und vernehmlich, aber in leiseren und zarteren Tönen dieses Leitmotiv wider.

Und nun lassen wir Heinrich Wolf sprechen: „Die Aufgabe für die Oberklassen besteht nicht darin, die ganze Weltgeschichte noch einmal zu wiederholen, zu festigen und zu ergänzen. Nein, die Behandlung muß eine ganz andere sein: was ich mit dem Wort „angewandte Geschichte" meine. Der Stoff muß nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet, Ursachen und Wirkungen aufgedeckt, vor allem aber die Schüler zur *Mitarbeit*, zu historisch-poltischem Denken angeregt werden. — „Angewandte Geschichte" soll bedeuten, daß überall mit Bewußtsein Gegenwart und Vergangenheit in Verbindung gebracht wird; daß

*) Wolf, Heinrich, Angewandte Geschichte. Eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen. 6. u. 7. Aufl. XIV u. 377 S. Leipzig 1813. Dieterichsche Verlagsbuchhandlung. geh. 4,20 M. geb. 4,80 M.

wir versuchen, die Gegenwart aus der Vergangenheit und die Vergangenheit aus der Gegenwart zu verstehen. Vor allem aber müssen wir den Mut haben, für die wichtigen Fragen unserer Zeit aus der Vergangenheit zu lernen, Folgerungen und Forderungen zu ziehen. Ich denke an die Verteilung der Welt, an das Verhältnis zwischen Staat und Kirche, zwischen Staat und Volk, an Freiheit und Gleichheit, Individualismus und Sozialismus, Universalismus, an unser Verhältnis zu den Nachbarstaaten, an Handels- und Wanderungspolitik, an die Erhaltung des Bauernstandes, Polenfrage, an Staatsformen und Volksvertretungen." Bei Wolf also dasselbe wie im Ministerialerlaß: „Gruppen, Heranziehung früherer Unterrichtsgebiete zum Verständnis neuester Zeit, vergleichende Geschichtsbetrachtung, Mitarbeit der Schüler." Fünf Jahre vor dem Ministerialerlaß trat Wolf mit seinem Buche an die Öffentlichkeit, jetzt wird er eine gewisse Genugtuung empfinden, daß man seinen Spuren folgt. Und wenn man nun die Ausführung der einzelnen Abschnitte bei Wolf aufmerksam verfolgt, so erkennt man, wie auch in anderer Beziehung diese Art der Geschichtsbehandlung den Forderungen des neuesten Erlasses entgegenkommt. Der Geschichtserlaß verlangt Fortfall der umfangreichen Wiederholungen zur Reifeprüfung. Diesem Verlangen kommt Wolf so gut wie Friedrich entgegen durch die ungesuchten Wiederholungen, die in solcher Gruppenbehandlung im natürlichen Zusammenhang liegen. Man prüfe nur einmal in dem Kapitel aus Wolf „Der deutsche Volksboden" den Kampf um die Grenzen gegen äußere Feinde, und man wird eine ganze Summe von Zahlen finden, deren wichtigste fast unbewußt dem Gedächtnis von neuem sich einverleiben müssen, wenn sonst die Schule der Pflicht genügt hat, den „eisernen Bestand" zu hüten und zu pflegen. Man gehe andere Abschnitte bei Wolf durch, z. B. innere Kämpfe um den deutschen Volksboden und man wird erstaunen, wie eine fast gleichlaufende Linie von Zahlen und Namen unwillkürlich als Gedächtnishilfen sich wiederholen und so das elende Pauken für die Reifeprüfung überflüssig machen.

Immer neue Anwendung und Ausnutzung der Hauptzahlen und Hauptnamen machen das aus, was Wolf „angewandte Geschichte" nennt.

Er hat unbewußt — oder weiß er auch das, wo er so viel weiß — ein Wort des Reichsfreiherrn vom und zum Stein in Praxis umgesetzt, das also lautet: „Nicht das Wissen der Schule, sondern dieses durch das öffentliche Leben erweckt, angewandt, nützlich gemacht, vollendet die Erziehung des Volkes", und ein Goethewort dazu: „Es ist nicht genug zu wissen, man muß auch anwenden." Solche Bücher, wie ich sie gekennzeichnet habe, und solche goldenen Worte sollen die neue Arbeit, zu der der Ministerialerlaß in allen seinen Abschnitten Anregung gibt, begleiten. Auf Vollständigkeit von Kenntnissen soll es in Zukunft nicht ankommen, die Schüler sollen nicht mehr als von Grundrißweisheit beladene und mühselige Menschen einherschleichen und nicht vor Königlichen Kommissaren mit dem langweilig gleichmäßigen Wissen prunken, sondern sie sollen sich aus der Geschichte wie aus aller Arbeit der Schule Lebenskraft, Schaffenskraft und Schaffenslust, Überzeugungen und Begeisterung, wie sie aus jeder tüchtigen Arbeit sich ergeben, holen. Wie über allem Wissen der Schule, soll über dem Geschichtswissen und dem Geschichtsunterricht der Hausspruch stehen, den ich einmal

beim Wandern im deutschen Land irgendwo gesehen habe: „Gedenk', wenn's hie und da gebricht, Vollkommenheit find't man hier nicht." Vollkommenheit oder auch das qualvolle Streben danach, findet man bei dem Polyhistoren Wagner im Faust, diesem Musterbilde einer von Allerweltsweisheit erfüllten Vollständigkeit. Fausts Worte, mit denen er diesen Philister der Polyhistorie zurückweist, sollen uns vielmehr eine bessere Mahnung sein:

„Was man nicht weiß, das eben brauchte man,
Und was man weiß, kann man nicht brauchen."

Noch mancherlei ließe sich zum Ministerialerlaß vom 2. September sagen, doch ist es nicht richtig, in ermüdender Vollständigkeit gleich alles zu bringen. An dieser Stelle ist es ja, um nicht anderen Mitarbeitern Raum zu nehmen, nur möglich, einen skizzenhaften Beitrag zu bringen. Was sich mir an Erfahrungen aus langer Selbsttätigkeit im Unterricht oder aus Beobachtungen des Geschichtsunterrichts in reichem Maße in einer Sammelmappe beisammen findet, was aus langem Nachdenken über wichtige Fragen des Geschichtsunterrichts sich mir ergeben, was an gelegentlichen Anmerkungen zum Texte geschichtlichen Lebens von mir aufgezeichnet ist, was sich an guten Worten und Anregungen tüchtiger Geschichtslehrer mir als wertvolle Überlieferung lieb geworden ist, das alles war schon vor dem Frieden zum Teil zusammengefügt; andere Arbeitspflichten und der Krieg mit seiner tiefgehenden und tiefgründigen Anregung, zu dem auch der Ministerialerlaß gehört, haben mir die Pflicht auferlegt, bis nach dem Kriege mit dem kleinen Werke zu warten, das zur Kunst des Geschichtsunterrichts Gedanken geben will, die in amtlichen Lehrplänen, in offiziösen methodischen Bemerkungen und in Lehrbüchern der Geschichte keine Stätte finden können. Das also später zu geeigneter Zeit ruhiger Friedenstage! Jetzt schon mit einem bescheidenen Beitrag zur brennenden Arbeitsfrage auf dem Gebiete der Stoffverschiebung zugunsten der neuesten Geschichte hervorzutreten, gebot gleichwohl die Pflicht. Die Gegenwart verlangt gebieterisch aus der Vergangenheit zu lernen, Not lehrt nicht nur beten. Aus der Not muß man auch andere Tugenden schöpfen; dazu ist die Vergangenheit die beste Lehrmeisterin. Gerade jetzt, wo wir, wie zu hoffen ist, von Tage zu Tage mehr, aus großer Not der Gegenwart Tugenden diplomatischer und politischer Art uns zu nutze zu machen scheinen, die uns in Friedenszeiten offensichtlich gefehlt haben, soll man allerwegen daran denken, daß man aus geschichtlichem Leben lernen kann, unsere Fehler zu verstehen und allenfalls auch zu verzeihen, daß man aber niemals unter dem Einfluß einer vertuschenden Gegenwart Fehler der Vergangenheit *vergessen oder gar beschönigen* soll. Das französische Volk mag das tun; man hat ihm Verzeihung zugebilligt, indem man es mit einer hysterischen Dame verglichen hat, der Wahrheit auf die Nerven schlägt; das deutsche Volk soll starke Nerven haben, auch zum Lernen und Beherzigen seiner Fehler und zum Ertragen und Erkennen unliebsamer Wahrheiten. Das kann es nur, wenn seine Jugend lernt aus ungeschminkter Vergangenheit und rücksichtsloser Geschichtswahrheit des deutschen Volkes und dessen Führer Fehler zu erkennen „zugunsten der neuesten Geschichte" und der Gegenwart, in der wir leben und streben und fan uns arbeiten mit der Kraft, wegen der das Ausland uns liebt, mehr aber noch haßt, beneidet und offen oder heimlich auch wohl bewundert.

Wie hat doch Herbart gesagt? „Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen großen Teil der Schuld."

Berlin. A. Matthias.

Deutschland und der Weltkrieg.*)

In allen großen Entscheidungskämpfen der Völker wurde nicht bloß um das Übergewicht der Macht, sondern gleichzeitig, mehr oder minder bewußt und ausgesprochen, um den Sieg der Grundsätze und des Geistes gerungen, auf denen die einander bekämpfenden Staaten beruhten. Niemals aber sind mit klarerem Bewußtsein derartige geistige Gegensätze ausgetragen worden als in diesem Weltkrieg. Unsere Feinde bekämpfen nicht nur die Machtstellung des Deutschen Reichs, sondern auch unsere innerpolitischen Einrichtungen, auf denen sie sich aufbaut. Gerade in unserer monarchisch-militärischen Verfassung sehen sie die eigentliche Gefahr, sie soll Deutschland, indem sie das Volk zu willenlosen Werkzeugen in der Hand der Machthaber gemacht hätte, in die Bahnen der Weltpolitik fortgerissen haben. Über diese angebliche praktische Schädlichkeit hinaus, erscheinen ihnen aber unsere Institutionen als solche, rein theoretisch betrachtet, als minderwertig und rückständig, da sie im Gegensatz zu ihren eigenen demokratischen Verfassungen der Freiheitlichkeit zu entbehren scheinen, und sie glauben im Menschheitsinteresse zu handeln, wenn sie dieses staatliche Mißgebilde, das hier nach ihrer Meinung vorliegt, aus den Tafeln der Geschichte zu tilgen unternehmen. Außerordentlich umfangreich und in ihren Registern mannigfaltig ist die Literatur der feindlichen Länder, besonders die französische und englische, in der diese geistige Rüstung geschmiedet wird, und so wird denn das vorliegende Buch einem dringenden Bedürfnis gerecht, indem eine Reihe hervorragender Gelehrter in ihm es unternimmt, zwar nicht ihrerseits in die Arena des Kampfes hinabzusteigen, wohl aber in ruhig-sachlicher Weise die Vorwürfe unserer Gegner zu prüfen und, wenn nicht diese und die Neutralen, so doch uns selber von ihrer Haltlosigkeit zu überzeugen.

In dem ersten Aufsatz „Deutschland und das Weltstaatensystem" von Otto Hintze erscheint der gesamte Inhalt des Buches wie in einem Brennpunkte zusammengefaßt. Hintze behandelt darin zunächst die inneren, dann die auswärtigen Probleme. Mit jenen befaßt sich dann des näheren der erste Abschnitt des Werkes, in dem Troeltsch den Geist der deutschen Kultur analysiert, Schumacher das deutsche Wirtschaftsleben, Staatssekretär Solf die deutsche Kolonialverwaltung, Delbrück das deutsche militärische System, Schmoller Herkunft und Wesen der deutschen Institutionen, Stadtrat Luther die deutsche Selbstverwaltung (mit einem Nachwort von Oberbürgermeister Wermuth) behandeln.

---

*) Deutschland und der Weltkrieg. In Verbindung mit Carl Becker, Paul Darmstädter, Hans Delbrück [usw. herausgegeben von Otto Hintze, Friedrich Meinecke, Hermann Oncken und Hermann Schuhmacher. Leipzig—Berlin 1915. B. G. Teubner. VI u. 696 S. 7 M., geb. 9 M.

Ich hätte daher lieber diesem ersten Abschnitt eine entsprechende, auf Geist und Institutionen bezügliche Überschrift gewünscht, unter Aussonderung des Hintzeschen Aufsatzes als allgemeiner Einleitung des ganzen Werkes. Die jetzige Benennung „Deutschlands Stellung in der Welt" scheint mir den Inhalt des ersten Abschnitts nicht ganz treffend zu kennzeichnen, denn diese Weltbeziehungen Deutschlands kommen eigentlich mehr in den folgenden Abschnitten: II. Deutschlands Bundesgenossen (Tezner und Weber: Österreich-Ungarn, Becker: Türkei), III. Die Machtpolitik unserer Gegner (Marcks: England, Darmstädter: Frankreich, Hampe: Belgien, Übersberger: Rußland und Serbien, Franke: Ostasien), IV. Vorgeschichte und Ausbruch des Weltkrieges von Hermann Oncken, V. Der Geist des Krieges (Miethe: Krieg und Menschlichkeit, Meinecke: Kultur, Machtpolitik und Militarismus, Zitelmann: Krieg und Völkerrecht, Hintze: Der Sinn des Krieges) zur Behandlung. Die neutralen Staaten, zu denen beim Abschluß des Buches, im März 1915, auch Italien noch gehörte (s. aber S. 682/3), ebenso wie Bulgarien, sind nicht in die Darstellung einbezogen worden.

Im Mittelpunkte des ersten Abschnittes steht die Frage: Wie erklärt sich die einmütige Verurteilung unserer Zustände durch unsere Feinde? Die Antwort lautet: Daraus, daß die Franzosen und Engländer (Amerikaner) — denn sie stehen bei dem Geisteskampf in der ersten Linie — einen falschen Maßstab an unsere Verhältnisse legen, nämlich den ihrer eigenen, in demokratisch-individualistischem Sinne verfaßten Staaten. Diese ihre innerstaatlichen Verhältnisse halten sie für die schlechthin normalen, vernunftnotwendigen, die unseren für rückständig, verbildet, zweifellos reformbedürftig. Einem solchen Urteil liegt der Irrtum zugrunde, als ob die Verfassungsentwicklung ein rein innerstaatlicher, sozialer Prozeß sei, während in Wirklichkeit weit mehr die äußeren politischen Existenzbedingungen eines Staatswesens bestimmend sind für seine innere Struktur, für seinen loseren oder strafferen Aufbau. Hintze ist es, der diesen „Strukturzusammenhang" in einer klassischen Abhandlung „Staatenbildung und Verfassungsentwicklung" im IV. Bande seiner historisch-politischen Aufsätze (Deutsche Bücherei Bd. 100/101) ein für allemal klargelegt hat. Danach ist die freiheitliche englische Verfassung einzig und allein aus der insularen, ellenbogenfreien Lage Englands zu erklären, unsere monarchisch-militärische Verfassung aber aus unserer zentralen, durch Nachbarn ringsum eingeengten Lage auf dem europäischen Festland. Wir haben eine andere Verfassung, weil die geographische Lage einst des preußischen Staates, heute des Deutschen Reiches eine andere, gefährdetere war resp. heute noch ist, als die von peripherischen Ländern wie England und Frankreich.*) Und dieser unser harter Staat mit seiner strengen Zucht, ein Kind der Not der Zeiten, wird von uns keineswegs bloß als ein notwendiges Übel hingenommen. Seit den Tagen, da die Heroen des Deutschlands der Dichter und Denker in der Arbeit für den preußischen Staat

*) Staatssekr. Solf unterstreicht diesen Zusammenhang durch den Nachweis, daß wir in unseren Kolonieen, wo kriegsbereite Nachbarn fehlen, nicht etwa ebenfalls ein militärisches, sondern vielmehr ein ziviles und friedliches Regiment eingeführt haben. Daraus gehe hervor, daß der eigentliche Geist der deutschen Art und Politik, ohne die „heilige Not", ein freiheitlich gerichteter sei.

die praktische Verwirklichung ihrer Ideale erkannten und diesen Staat mit dem Odem ihres Geistes beseelten, ist der Staatsdienst für uns zur sittlichen Pflicht geworden. Unsere Kritiker, die nur die Beschränkungen unserer Freiheit sehen, verkennen die, unserem Volke durch die Lehren der Geschichte sowohl wie der Philosophen tief eingeprägte Einsicht in die Notwendigkeit solcher Beschränkungen der politischen wie der persönlichen Freiheit aller einzelnen zugunsten der äußeren Freiheit und Selbständigkeit der Gesamtheit.*) Und nicht minder führt die einsichtsvolle Duldung staatlicher Eingriffe zur allgemeinen Wohlfahrt. Denn daß es auch um diese in unserem Gemeinwesen besser bestellt ist als in Frankreich und den angelsächsischen Staaten, des sind unsere sozialen Einrichtungen ein lebendiges Zeugnis. Vor allem besitzen wir endlich durch das reiche Maß von Selbstverwaltung, das unser Staat seinen Bürgern zugesteht, ein Stück praktischer politischer Freiheit, das viele formalen Freiheitselemente der demokratischen Verfassungen aufwiegt. So etwa sieht die blanke Wehr aus, die hier unseren Institutionen geschmiedet wird. Ruhig abwägend sagt Schmoller von ihnen (S. 214): „Gewiß sind viele unserer Institutionen auch noch lange nicht vollkommen. Aber wir halten sie doch für besser als die der westlichen demokratischen Großstaaten, jedenfalls für Deutschlands Genius und Geschichte entsprechender."

Wie steht es nun aber — es ist Meinecke, der diese Frage aufwirft — mit dem zügellosen Machttrieb, von dem wir besessen, der Eroberungsgier, von der wir gepeitscht sein sollen? Wenn doch hier nur unsere Gegner den Maßstab ihrer eigenen Machtpolitik anlegen wollten, die, zumal bei England, an Rücksichts- und Skrupellosigkeit niemals zu wünschen übrig ließ. Aber seltsam, in dieser Beziehung verlangen sie, daß wir von Grund aus anders sein sollen als sie selber — als ob wir und wir allein für alle Zeiten in erster Linie eine Kulturnation hätten bleiben müssen wie im 18. Jahrhundert, unter Verzicht auf politische Macht. In Wirklichkeit haben wir uns ja nur verspätet zu demselben starken Nationalstaat durchgerungen, den jene längst besaßen. War nun aber etwa die Machtpolitik, die wir von dieser Basis aus trieben, eine besonders rücksichtslose und gefährliche? Keineswegs. Dieselbe eingeschlossene geographische Lage, die uns zwang, ein starker Staat zu sein, verhinderte uns, eine Eroberungspolitik zu treiben, wie sie nur Rand- und Außenstaaten verfolgen können, die der Rücksicht auf eifersüchtige Nachbarstaaten überhoben sind. Auch ist gerade unser vielgeschmähter Militarismus, worauf Hans Delbrück in seinem äußerst lehrreichen, oben angeführten Aufsatz besonders nachdrücklich hinweist, ein gänzlich ungeeignetes Instrument für imperialistische Eroberungspolitik. So war denn, wie Hintze zeigt, unsere „Weltpolitik" mit Notwendigkeit anders geartet als der Imperialismus der übrigen Großmächte. Nicht brutale Errichtung eines großen Kolonialreiches konnte ihr Ziel sein, sondern ein allmähliches, vorsichtig tastendes Hinausgreifen in die Welt unter sorgfältiger Vermeidung der Gefahren, die von

*) Wenn auch diese Einsicht in Friedenszeiten einem nicht geringen Bruchteil unseres Volkes abhanden gekommen war, so bedurfte es nur des Ernstfalles, damit auch er sich — zur großen Enttäuschung unserer Feinde — dankbar und reuig zugleich, zu unseren militärischen Institutionen bekannte.

der Rückwirkung eines jeden Schrittes auf unsere „so leicht unter einen konzentrischen Druck zu bringende" europäische Stellung zu gewärtigen waren. Nicht bei uns lag also die Gefahr, sondern bei den wahrhaft imperialistischen Herrschaftsbestrebungen Englands und Rußlands, deren ungehemmter Auswirkung wir uns allerdings, wenn wir nicht verkümmern und zum Trabanten jener Weltmächte herabsinken wollten, in den Weg stellen mußten.

Wie nun aus dem Zusammenstoß der schrankenlosen englischen und russischen Weltpolitik sowie der französischen Revanchepolitik mit unseren eigenen maßvollen weltpolitischen Bestrebungen der Weltkrieg entstand, zeigt zunächst Hintze im letzten Teil seines einleitenden Aufsatzes, sodann ausführlich Oncken in seinen beiden, einen besonderen Abschnitt des Buches bildenden Abhandlungen über Vorgeschichte und Ausbruch des Krieges. Er schildert, wie sich aus dem Vorspiel deutsch-englischer Bündnisverhandlungen um die Wende des Jahrhunderts, bei denen England vergeblich versuchte, Deutschland als Degen gegen Rußland, den damals noch am meisten gefürchteten Rivalen, zu gewinnen, das Hauptspiel einer gegen Deutschland gerichteten Bündnispolitik entwickelte. Bei ihr wurden nun umgekehrt das inzwischen durch Japan geschwächte Rußland und Frankreich zur Niederkämpfung Deutschlands gewonnen. Erst durch die englische Politik wurde so das Steuer des Zweibundes, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts jeder offensiven Spitze gegen den Dreibund entbehrte (p. 438), herumgeworfen. Oncken zeigt dann, in welchen Etappen die Einkreisung sich vollzog, wie die Kooperation der Dreiverbandsmächte eine immer glattere wurde, wie Entspannungen an einer Stelle den Gesamtmechanismus der Einkreisung nicht mehr dauernd unwirksam zu machen vermochten. Es ist die gründlichste (auf Benutzung unveröffentlichten amtlichen Materials sich stützende) und gehaltvollste, Darstellung dieser Dinge, die wir besitzen. Zwei Momente seien aus ihr besonders hervorgehoben. Das eine ist der in der Einkreisungspolitik zutage tretende Widerstreit zwischen englischer Kolonial- und Kontinentalpolitik. Von rein kolonialen, auf Ausbau des britischen Imperiums in der weiten Welt gerichteten Gesichtspunkten aus wäre einerseits eine Verständigung mit Deutschland wohl möglich gewesen (wie die Verhandlungen darüber bewiesen haben), hätten anderseits die opferreichen Abkommen mit den übrigen Mächten unterbleiben müssen. In beiden Beziehungen gab nicht das Koloniale, das Reichsinteresse den Ausschlag, sondern das Interesse der allgemeinen, der „großen" Politik. Dieses aber schien gebieterisch zu verlangen, daß die deutsche Machtstellung im ganzen beseitigt würde, und daß die anderen Mächte, selbst um den Preis großer kolonialer Opfer (wie sie besonders auch Otto Franke in seinem Aufsatze über die Großmächte in Ostasien kennzeichnet) zu seiner Niederkämpfung gewonnen würden. Was sodann die Rückwirkung der Einkreisungspolitik auf Deutschland betrifft, so charakterisiert Oncken sie dahin, daß „Deutschland überall in die Defensive gedrängt war, aber mit jedem Gegenschlag sich dem Verdacht der Offensive aussetzte" (S. 514, vgl. 497, 509, 532, und besonders 540/1). In einem gesonderten, kürzeren Abschnitt behandelt er dann den Ausbruch des Krieges. Auf die Fülle der hier vorliegenden Probleme näher einzugehen, an der Hand seither veröffentlichter Quellen und Abhandlungen (ich nenne unter letzteren besonders die

Schrift von Bergsträßer, Die diplomatischen Kämpfe vor Kriegsausbruch) bietet sich im Rahmen dieses Versuches einer Gesamtwürdigung des Buches nicht der Raum. Mag man auch in bezug auf die eine oder die andere Frage zu abweichenden Ergebnissen gelangen, in den entscheidenden Punkten scheint mir Oncken das Richtige zu treffen, so in bezug auf die Fragwürdigkeit der englischen Vermittlungsbestrebungen. Das besondere Verdienst der Onckenschen Darstellung besteht darin, daß er die Vorgänge beim Ausbruch des Krieges, statt sie aus sich selbst heraus erklären zu wollen, vielmehr aus dem Geiste der ganzen Vorgeschichte verständlich zu machen weiß. In einem Anhang zu den Onckenschen Artikeln behandelt Schönborn die Neutralität Belgiens, er weist die völkerrechtliche Zulässigkeit unseres Vorgehens nach, das ja seither durch die Landungen der Ententetruppen in Griechenland eine neue glänzende Rechtfertigung gefunden hat. Von großen historischen Gesichtspunkten schildert das belgische Problem in dem vorangehenden Abschnitt des Buches „Die Machtpolitik unserer Gegner" Hampe in seinem Aufsatz, „Belgien und die großen Mächte".

An der Spitze des eben erwähnten Abschnittes steht der Aufsatz von Marcks über die Machtpolitik Englands. Marcks zeigt vor allem, wie die neue Kontinentalpolitik Englands, zu der es aus seiner Isolierung im 19. Jahrhundert zurückkehrte, nur eine Fortsetzung der einst gegen Spanien, Holland und Frankreich verfolgten ist. Wieder gilt es, den augenblicklich mächtigsten Staat des Kontinents, der zugleich nach Seegeltung strebt, mit Hilfe der kontinentalen Bundesgenossen zu Lande niederzuringen, während England auf eigene Hand die feindliche See- und Kolonialmacht beseitigt. Auch das Schlagwort vom europäischen Gleichgewicht führt England wieder ins Feld, und zwar ist es jetzt Deutschland, das des Strebens nach Hegemonie in Europa verdächtigt wird. In Wirklichkeit war freilich, wie besonders Hintze aufs eindringlichste darzulegen weiß, die Bewahrung dieses Gleichgewichts für England zu allen Zeiten nur ein Mittel gewesen, um sein eigenes Übergewicht zur See, ungestört durch einen übermächtigen Rivalen vom Kontinent her, behaupten zu können. Aber in früheren Zeiten gab es erstens Mächte, die wirklich nach der Vorherrschaft in Europa strebten, und ferner gab es damals noch ein rein europäisches Staatensystem, in dem um das Gleichgewicht gekämpft wurde: bei den verhältnismäßig geringen überseeischen Interessen der großen Mächte kam damals im wesentlichen ein Gleichgewicht der Mächte auf dem Festlande in Frage, wobei man von dem englischen Übergewicht zur See absehen konnte. Anders heute, wo alle Großstaaten See- und Kolonialmächte geworden sind, wo ein Weltstaatensystem sich bildet. Unter diesen Umständen hat es keinen Sinn mehr, von einem europäischen Gleichgewicht zu reden, sondern es kann sich einzig und allein noch um die Herstellung eines planetarischen Gleichgewichts handeln. Einem solchen widerstreitet aber das seegewaltige britische Imperium, das heute nicht mehr neben und außer einer europäischen Staatengesellschaft, sondern inmitten einer Gesellschaft von Weltstaaten steht, mit dem Anspruch und der Macht, ihnen allen seinen Willen aufzuzwingen. Nur wir allein, die wir diese englische Universalgewalt bekämpfen, dürfen mit Fug behaupten, daß wir für Freiheit und Gleichheit im internationalen Leben eintreten.

Ohne es zu wollen, habe ich bisher fast ausschließlich von dem englisch-deut-

schen Gegensatz gesprochen. Er bildet eben auch, infolge der führenden Rolle Englands bei der Heraufbeschwörung des Weltkrieges, das Hauptthema des vorliegenden Buches. Doch kommt darüber die russische Politik nicht zu kurz: die Aufsätze von Übersberger lassen uns einen tiefen Einblick in die panslawistischen Ziele Rußlands tun, wie sie bereits im Jahre 1840 von Pogodin formuliert wurden. Dagegen wird der Kampf des Romanismus gegen den Germanismus erst in einer neuen Auflage voll gewürdigt werden können, wenn neben Frankreich, dessen Machtpolitik Paul Darmstädter behandelt, auch Italien eine Bearbeitung finden wird. Alle diese Mächte verfolgen Ziele, die nur durch Zertrümmerung oder weitgehende Schwächung anderer Staaten erreichbar sind, während wir, ebenso wie unsere Bundesgenossen, nur auf Erhaltung unserer Existenz bedacht sind. Da wirft nun Meinecke in dem schon oben näher erwähnten Aufsatz „Kultur, Machtpolitik und Militarismus" die Frage nach der Berechtigung jener Ziele unserer Feinde auf. Ist es nicht so, daß nur für uns allein der Kampf, der uns aufgedrungen worden ist, eine Lebensnotwendigkeit darstellt, während unsere Gegner, die ihn heraufbeschworen, auch ohne seine Entfesselung hätten weiterleben und gedeihen können? Meinecke bejaht diese Frage doch nicht unbedingt. Freilich postuliert er Grenzen der Machtpolitik und des Staatsegoismus, und er unterscheidet, auf Bismarck verweisend, zwischen gesunder Interessenpolitik und anmaßender, abenteuernder Prestigepolitik. Aber er trägt doch Bedenken, an der Hand dieses Maßstabes etwa die serbisch-russische Politik als schlechthin ungerechtfertigt zu verdammen. Vielmehr hält er ein Urteil für denkbar, daß hier „ein unentrinnbarer, aus der Tiefe der nationalen Interessen hüben und drüben hervorgehender Zusammenstoß der Staaten erfolgt ist". (S. 633). Aber man werde in solchen Fällen immer zugleich fragen müssen, ob nicht auf der einen Seite eine stärkere Expansionslust bestand als auf der anderen. Und dann werde das Urteil stets lauten, daß die Notwendigkeit der Abwehr für uns eine zwingendere war als die des Bekriegens für unsere Gegner. Diese Norm der Relavitität der berechtigten Interessen im Völkerleben, wie man sie nennen möchte, erscheint mir äußerst fruchtbar und sehr geeignet, eine vorurteilslose Betrachtung der Weltgegensätze, in denen wir leben, anzubahnen. Sie bedeutet ja schließlich, wie Meinecke weiterhin ausführt, nichts anderes, als mit Ranke in den Staaten Individuen, moralische Energien zu sehen, in deren Entfaltung, Wechselwirkung und Ringen das Wesen der weltgeschichtlichen Entwicklung liegt. Leben wollen sie alle. Aber dieser Begriff ist vieldeutig. England verstand darunter ein Weiterleben im alten Stile als seebeherrschende Weltmacht; bei solcher Lebensauffassung lehnte es ab, sich auf den Standpunkt des „leben und leben lassen" zu stellen, für den das aufstrebende Deutschland es im eigenen Lebensinteresse zu gewinnen sich bemühte, es sah vielmehr eine Lebensfrage darin, das keimende junge Leben zu ersticken.

Freilich, die Tatsache, daß das Ziel eines Staates in der Richtung seiner Lebensinteressen liegt, würde allein noch nicht genügen, um seine relative Berechtigung anzuerkennen, es auf kriegerischem Wege zu erstreben. Vielmehr muß zu dieser Angemessenheit des Operationszieles hinzukommen die gegründete Aussicht auf eine erfolgreiche Durchsetzung. Denn erst der Erfolg bedeutet die endgültige Rechtfertigung. Wie steht es nun in dieser Beziehung mit den Kriegszielen unserer

Feinde? Ich meine: ein Blick auf die Karte genügt, um zu begreifen, daß die drei Weltreiche in ihrer Vereinigung sich mächtig genug glauben konnten, Deutschland und Österreich-Ungarn niederzuzwingen. Daß sie dabei den inneren Zusammenhalt und damit die Widerstandskraft des deutschen Reiches unterschätzten, wird man weniger begreiflich finden, als daß sie auf den raschen Zusammenbruch Österreichs-Ungarns*) zählen zu können meinten. Zu alt und tief gewurzelt war dieser Glaube,**) ähnlich wieder an die Krankheit des Mannes am Bosporus, als daß er nicht ein vorwärtstreibendes Motiv hätte bilden sollen. Und sicher ist, daß sich die Lebenskraft des österreichisch-ungarischen Staatswesens erst durch diesen Krieg und in diesem Kriege recht eigentlich offenbart hat, auch für diese Staatswesen selber. Es ist geradezu eines der wichtigsten Ergebnisse des Krieges, diese Klarheit (wie auch die andere über die Lebensfähigkeit der Türkei) an Stelle der vorher bestehenden Unsicherheit geschaffen zu haben. Nachdem nun aber einmal an der entscheidenden Stelle Europas der Staatsgedanke über den Nationalitätsgedanken triumphiert, gleichsam Staatsrecht Volksrecht gebrochen hat (Recht im Sinne von natürlichem Recht, von Daseinsberechtigung verstanden), ist zu hoffen, daß die Staaten in Zukunft davon Abstand nehmen werden, in ihrer Politik die Ziele des irredentistischen Nationalismus eine ausschlaggebende Rolle spielen zu lassen. Wodurch allein unser Erdteil zur Ruhe kommen würde.***)

Ich hoffe gezeigt zu haben, daß man von unserem Buche sagen kann: Viele Köpfe, aber Ein Geist. Es enthält eine geistige Verarbeitung des, uns noch umtobenden, Weltkriegs von einheitlichen Gesichtspunkten her. Viele der Forscher, die hier zu Worte kommen, hatten sich noch kurz vor dem Kriege über die hier zur Erörterung stehenden Fragen geäußert, und es ist von hohem Reize, ihre damals vorgetragene Auffassung mit der in diesem Buche vertretenen zu vergleichen.†) Alle diese früheren Äußerungen standen bereits im Zeichen der Möglichkeit, wenn nicht der Wahrscheinlichkeit eines großen Krieges. Darüber hinaus ziehen dann

---

*) In unserem Buche orientieren über Österreich-Ungarn Friedrich Tezner (innerer Aufbau) und Ottocar Weber (auswärtige Politik). Vgl. Otto Hötzsch, Oestr.-Ung. u. der Krieg in Politische Flugschr. ed. Jäckh.

**) Optimistischere Urteile, wie das von Max Lenz in „Die großen Mächte", Berlin 1900 kamen nicht eben häufig vor.

***) Vgl. Meinecke, Staatsgedanke und Nationalismus in seiner Aufsatz- und Redensammlung „die deutsche Erhebung von 1914", p. 77 ff. Er stellt den Satz auf, daß Staatsverband über Volksverband gehen muß. Im selben Sinne schreibt ein Anonymus in den „Grenzboten" vom 11. November 1914 über den „Nationalitätsgedanken und das neue Mitteleuropa."

†) Marcks, Die Einheitlichkeit der englischen Auslandspolitik von 1500 bis zur Gegenwart, Stuttgart u. Berlin, Cotta, 1910. Oncken, Deutschland und England, Heeres- oder Flottenverstärkung, ein historisch-politischer Vortrag, Heidelberg, Winter 1912 Hintze, Rede zur Feier des 25jähr. Regierungsjubiläums Kaiser Wilhelms II. am 16. Juni 1913 in der Aula der Berliner Univ.; ferner: Imperialismus und Weltpolitik im 4. Bande seiner Histor. u. Polit. Aufsätze, Deutsche Bücherei Bd. 100, 101 S. 144 ff. Meinecke, Deutsche Jahrhundertfeier und Kaiserfeier, eine Festrede, Tübingen. Mohr, 1913.

aber Männer wie Schmoller, Hintze, Meinecke,*) indem sie, (nach einem Ausdruck des letzteren Forschers in der unten angeführten Rede) es unternehmen, „das ganze geschichtliche Geflecht des deutschen National- und Staatslebens zu umfassen", die Summe eines guten Teiles ihrer Lebensarbeit, für die der Weltkrieg die Probe aufs Exempel bedeutet.

Berlin. Walter Norden.

Hohenzollernlieder.

Am 21. Oktober haben wir im Lärm der Waffen festlich den Tag begangen, an dem vor 500 Jahren dem ersten Hohenzoller von den Märkern in Berlin gehuldigt wurde, und da scheint es mir angebracht, Lieder der Vergessenheit zu entreißen, die Ludwig Giesebrecht, einst Schüler des Grauen Klosters in Berlin und Mitkämpfer in den Befreiungskriegen, dann ein halbes Jahrhundert lang Oberlehrer am Marienstiftsgymnasium in Stettin, zum Preise der Hohenzollern gesungen hat.

Wohl verdienen es diese Lieder, die von Oelschläger komponiert worden sind, in den Schulen wieder bekannt zu werden, und ich glaube, daß die Glut der Begeisterung, die in ihnen lodert, ihre Wirkung auf die Schüler an patriotischen Festtagen nicht verfehlen wird. Die Lieder, die als Trinksprüche gedacht sind, lauten:

Schenkt mir ein den duft'gern, vollern,
Flammenglüh'nden Becher mir!
Hohenzollern, Hohenzollern,
Diesen Becher bring' ich dir.

Adler, der sich aufgeschwungen
Aus dem Horst in Schwabenland,
Sonnenauf die Adlerjungen
Führtest du vom Meeresrand.

Auf und schenkt und reicht den vollern,
Flammenglüh'nden Becher mir!
Hohenzollern, Hohenzollern,
Unser du, die Deinen wir!

2.

Glück auf dem allerklarsten Gold,
Das Bergesschacht genähret,
Das von der Flammen Glut umrollt
Als lauter sich bewähret;

*) Auch auf die tiefdringende Analyse des deutschen Geistes, die Ernst Troeltsch in seinem Aufsatz „Der Geist der deutschen Kultur" vollzieht, sei wenigstens hier hingewiesen.

Dem Kleinod, das mit stolzer Lust
Der Männer Herz umtürmet,
Für dessen Ehre Brust an Brust
Der Schlacht entgegen stürmet:

Glück auf, Glück auf dem edlen Hort,
Er geht vom Ahn zum Sohne,
Glück auf, Glück auf in West und Nord
Der Hohenzollern Krone!

Wahrlich, das Gold der Hohenzollernkrone hat sich in fünf Jahrhunderten als edles Metall bewährt und wird in der sie umwogenden Kriegsglut von tapfrer Männerbrust als köstlichstes Kleinod geschirmt.

Giesebrecht, der sich als „Royalisten in jedem Blutstropfen" bezeichnet, hat an Freud und Leid im Hohenzollernhause innigen Anteil genommen. Das bezeugt sein Gedicht „Hohenzollernherd".

Wie so lieb auf eignem Herde
Glimmt der warme Feuerschein!
Auch die Götter dieser Erde,
Ganz wie wir bedürfen sein.

Und im Schloß dem Herd, der Ehe
Seh'n erquickt wir Häusler zu,
Leid im Schloß wird unser Wehe,
Glück in ihm ist unsre Ruh;

Und wir freu'n uns, wenn ein Leben
Droben jung und froh erwacht,
Trauern mit, wenn dort ein Leben
Hoch im Schloß den Lauf vollbracht.

Darum mit dem festen Throne,
Mit dem wohlgestählten Schwert,
Mit dem lichten Glanz der Krone,
Heil dem Hohenzollernherd!

In unwandelbarer Treue hat Ludwig Giesebrecht am Hohenzollernhause gehangen, wenn er auch, der zu den Kaiserwählern in der Paulskirche gehört hatte, die Politik Friedrich Wilhelms IV., dem er wohl menschliche, aber keine königlichen Tugenden nachrühmte, nicht billigte, und dies dem König gegenüber, denn jeder Servilismus war dem Dichter fremd, offen aussprach; den Glauben an die Zukunft und an die weltgeschichtliche Aufgabe der Hohenzollern hat er nie verloren. Als der preußische Adler bei Königgrätz den Sieg in seinen starken Fängen hielt, da rief der Dichter jubelnd aus:

Hohenzollern, deinen Fahnen
Schließt sich an die neue Zeit!

Berlin. Reinold Kern.

Das humanistische Gymnasium und die Philosophie.

Wenige Jahre vor seinem Tode schrieb mir Friedrich Paulsen: „An ihrer Scheu vor der Philosophie verarmen die Gymnasien." Dieses Wort aus diesem Munde ging mir durch die Seele und bewegt mich noch heutigentags. Es fällt uns so schwer daran zu glauben, daß unser humanistisches Gymnasium verarme und damit seine Bedeutung für das geistige Leben unseres Volkes verliere. Aber ein Kenner unseres höheren Schulwesens hat den Ausspruch getan; da können wir nicht achtlos an ihm vorübergehen. Wenn nun der Grund für diesen uns so schmerzlichen Vorgang in der Scheu der Gymnasien vor der Philosophie gesucht wird, so erhebt sich die Frage, ob denn der Philosophie wirklich eine so große Bedeutung für das humanistische Gymnasium zukomme. Diese Frage aber erweitert sich gerade da, wo es sich um das humanistische Gymnasium handelt, zu der allgemeinen Frage: „Hat denn die Philosophie für den Menschen einen so hohen Wert?" Diese Frage werden wir mit einem unbedingten Ja beantworten, wenn wir Philosophie im Sinne der Hellenen verstehen, nach deren Überzeugung sie den ganzen Menschen erfassen und sein inneres und äußeres Leben gestalten soll.

Die vornehmste Aufgabe jeder Schule ist eine ethische. Nach dem, was wir in Platos Protagoras lesen, wußte das in dem damaligen Athen jeder Bürger. Wenn ein Vater seinen Sohn zur Schule brachte, da legte er dem Lehrer ans Herz, weit mehr für die gute Gesittung seines Sohnes Sorge zu tragen, als für Lesen, Schreiben, Gesang und Saitenspiel. Und die Lehrer richteten ihre Mühe hierauf. Wenn die Knaben lesen gelernt hatten, dann gaben sie ihnen auf, Gedichte guter Dichter zu lesen und auswendig zu lernen, Gedichte, die viele moralische Sentenzen enthielten und viele Schilderungen und Verherrlichungen von tüchtigen Männern der alten Zeit, auf daß der Knabe ihnen nacheiferte und danach trachtete, ebenso zu werden. In ähnlicher Weise verfuhren auch die Lehrer der Musik. Sie hielten auf Sittsamkeit und sahen darauf, daß die Schüler nichts Böses taten, und sie ließen sie die Gedichte guter lyrischer Dichter singen, und drangen darauf, daß Rhythmen und Harmonien heimisch wurden in den Seelen der Knaben, damit diese milder würden und durch größere innere Ebenmäßigkeit geschickt zu Wort und Tat. Denn das ganze Leben des Menschen, so wird zur Erklärung hinzugesetzt, bedarf der rechten ebenmäßigen und harmonischen Gestaltung. Und auch zum Lehrer der Gymnastik schickten sie ihre Söhne aus ethischen Gründen, indem sie wollten, daß sie, ausgestattet mit tüchtigen Körpern, edle Entschlüsse ausführen könnten und nicht durch die Untüchtigkeit ihres Leibes genötigt wären, in Kämpfen und bei sonstigen Aufgaben des Lebens sich feig zurückzuziehen. Unverkennbar spricht mit diesen Sätzen Plato zugleich seine eigene Überzeugung aus.

So ist die wesentlichste und höchste Aufgabe jeder Schule, demgemäß auch die des humanistischen Gymnasiums, eine ethische. Die ethischen Überzeugungen des Menschen aber sind abhängig von seiner Weltanschauung. Der Glaube an sittliche Freiheit und an Tugend steht und fällt mit dem Glauben an Gott und seinen heiligen Willen. Wir brauchen also für die Schule eine religiöse Welt-

anschauung. Kann denn nun das Studium des klassischen Altertums dazu helfen, diese in den Seelen der Schüler zu erbauen?

Die preußischen Lehrpläne stellen dem griechischen und lateinischen Unterrichte die Aufgabe, die Schüler in das Verständnis des Geistes- und Kulturlebens der klassischen Völker einzuführen. Geistes- und Kulturleben aber ist ein Begriff von sehr weitem Umfange. Es muß also gefragt werden, was dabei in erster Linie in Betracht komme. Das ist die Welt- und Lebensanschauung. Es handelt sich also bei der Ausführung jener Bestimmung vor allem um die Einführung in das Verständnis der sittlich-religiösen Anschauungen der größten Denker des klassischen Altertums. Das sind Sokrates, Plato und Aristoteles. Ihre Welt- und Lebensanschauung ist das Wertvollste, was uns das klassische Altertum hinterlassen hat. Darum müssen wir danach trachten, sie zu verstehen, aber nicht allein, um unsere kulturhistorischen Kenntnisse zu erweitern, sondern wir gedenken dabei des schönen Ausspruches des Aristoteles: „Wir beschäftigen uns mit Ethik nicht dazu, daß wir wissen, was Tugend ist, denn das brächte uns keinen Gewinn, sondern um tugendhaft zu werden." Und so beschäftigen wir uns mit den sittlich-religiösen Gedanken der großen hellenischen Philosophen nicht bloß dazu, um sie kennen zu lernen, sondern um durch diese Kenntnis an Tugend und religiöser Überzeugung zu gewinnen. In wessen Seele religiöser Sinn lebt, dem steht der Glaube unerschütterlich fest, daß Göttliches in dem Menschen wohnt und damit der Drang nach der Erkenntnis der Gottheit. „Alle Menschen verlangen von Natur nach Wissen," sagt Aristoteles am Anfange seiner Metaphysik, und als die höchste Stufe des Wissens bezeichnet er das Wissen von Gott. Ebenso dachte Plato. Wenn wir aber an der Überzeugung festhalten, daß ein solcher ursprünglicher Drang nach Gott in der Seele des Menschen lebt, dann müssen wir auch glauben, daß ein geistig so hochbegabtes Volk wie das griechische zur Erkenntnis ethischer und religiöser Wahrheiten sich erheben konnte. Solche Erkenntnisse sind eben auch Offenbarungen, nämlich Offenbarungen des Geistes Gottes in uns. Der Glaube an solche inneren Offenbarungen ist eine Notwendigkeit, wenn wir mit dem Apostel Paulus und mit Plato und Aristoteles der Überzeugung leben, daß wir nicht nur Fleisch, sondern auch Geist sind, und läßt dem Glauben an eine Offenbarung durch Christus durchaus seine Stätte.

Hier werden nun gar manche einwenden: Für unsere Erkenntnis auf dem Gebiete der Ethik und der Religion brauchen wir keine Philosophen, dazu haben wir die Bibel. Diese Behauptung wird durch die Tatsachen widerlegt. Die meisten Menschen haben den Drang, über Gott und Welt auch durch eigenes Nachdenken zur Klarheit zu kommen. Die Suchenden müssen aber rechtzeitig zu den Quellen wahrer Weisheit hingeführt werden, sonst gehen sie in die Irre. Einen recht deutlichen Beweis für solchen aus dem Verlangen nach wahrer Erkenntnis hervorgegangenen Irrtum haben wir an dem Kultus, der zum größten Schaden für unser Volk mit Nietzsche, Haeckel und Ostwald getrieben worden ist und auch noch getrieben wird. Diesem Unheil zu wehren, dazu ist das humanistische Gymnasium in erster Linie berufen, denn es hat die Mittel dazu im reichsten Maße.

Die höchste Form der Religion erblicken wir in dem Christentum. Ihm kommt unter allen philosophischen Systemen das Platonische am nächsten. Platos un-

mittelbarer Vorgänger ist Sokrates. Wie nahe verwandt Plato sich seinem Lehrer auf dem Gebiete der Weltanschauung fühlte, zeigt er ganz deutlich damit, daß er ihn in fast allen seinen Dialogen zum Dolmetsch seiner Anschauungen macht. Zwischen Plato und seinem Schüler Aristoteles besteht, trotz der unablässigen Polemik des Aristoteles gegen die Ideenlehre, wesentliche Übereinstimmung, die vor allem auf der beiden gemeinsamen Überzeugung ruht, daß im Menschen Geist vom Geiste Gottes wohnt. Demnach ist es Aufgabe des Gymnasiums, seine Schüler in die Lehre der Bibel einzuführen, zugleich aber auch in das Verständnis der Sokratischen, Platonischen und Aristotelischen Weltanschauung.

Mit dieser Auffassung befinden wir uns in voller Übereinstimmung mit Goethe. Denken wir an den Abschnitt in seinen „Materialien zur Geschichte der Farbenlehre", der die Überschrift „Überliefertes" trägt. Hier lesen wir: „Soll für uns ein Faden aus der alten Welt in die neue herüberreichen, so müssen wir dreier Hauptmassen gedenken, welche die größte, entschiedenste, ja oft eine ausschließende Wirkung hervorgebracht haben: der Bibel, der Werke Platos und Aristoteles'. Jene große Verehrung, welche der Bibel von vielen Völkern und Geschlechtern der Erde gewidmet worden, verdankt sie ihrem inneren Wert." Nach Begründung dieses Satzes und nach, allerdings etwas einseitiger, Darstellung des Wesens der Platonischen und der Aristotelischen Weltanschauung fährt er fort: „Wenn ein Paar solcher Männer, die sich gewissermaßen in die Menschheit teilten, als getrennte Repräsentanten herrlicher, nicht leicht zu vereinigender Eigenschaften auftreten; wenn sie das Glück haben, sich vollkommen auszubilden, das an ihnen Ausgebildete vollkommen auszusprechen, und nicht etwa in kurzen lakonischen Sätzen, gleich Orakelsprüchen, sondern in ausführlichen, ausgeführten, mannigfaltigen Werken; wenn diese Werke zum Besten der Menschheit übrig blieben und immerfort mehr oder weniger studiert und betrachtet werden: so folgt natürlich, daß die Welt, insofern als sie empfindend und denkend anzusehen ist, genötigt war, sich einem oder dem anderen hinzugeben, einen oder den anderen als Meister, Lehrer, Führer anzuerkennen." Hiermit ist der Platonischen und Aristotelischen Philosophie eine unbeschränkte Bedeutung für die Menschheit zugesprochen. Unmittelbar darauf folgt der für uns ganz besonders wichtige Satz: „Diese Notwendigkeit zeigte sich am deutlichsten bei der Auslegung der Heiligen Schrift."

Die Wahrheit dieses letzten Satzes läßt sich leicht dartun. Denken wir z. B. an den Begriff der Gerechtigkeit bei Plato und in der Bibel, an die Grundanschauung in der weltbewegenden Missionspredigt des Apostel Paulus auf dem Areopag zu Athen, an die Lehre vom Logos im Anfange des Johannesevangeliums. Aus diesem Goetheschen Satze aber folgt, daß es ohne Plato und Aristoteles eine wissenschaftliche Theologie und demnach auch einen wissenschaftlichen Religionsunterricht nicht geben kann. Wir müssen dabei daran denken, daß der Stoizismus im wesentlichen Platonismus ist. So sehen wir Religion und Philosophie in engem Bunde.

Aber nach Goethescher Anschauung ist der Zusammenhang zwischen unserer geistigen Tätigkeit und der Religion noch viel umfassender. Wir denken an das bekannte Wort: „Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, der hat auch Religion." Auch nach Plato und Aristoteles führen Kunst und Wissenschaft zu Gott, denn sie bilden die unmittelbare Vorstufe zu seiner Erkenntnis. Von den Wissenschaften

gehören vor allem Mathematik und Naturwissenschaft hierher. Seit alten Zeiten sehen wir diese im Bunde mit der Philosophie. Der große Philosoph Plato war ein großer Mathematiker und ein großer Verehrer der Naturwissenschaft. Die Betrachtung der Natur, nicht laienhaft geübt, sondern mit Ernst und Gründlichkeit betrieben, war ihm die festeste Stütze eines frommen Glaubens und Lebens. Von den Künsten nennen wir hier zunächst die Poesie. Sie steht der Philosophie ganz nahe, denn ein großer Dichter ist jederzeit auch ein großer Philosoph.

So sehen wir Religion, Philosophie und Poesie in innigem Verein. Das großartigste Beispiel für diesen Zusammenhang ist Goethes Faust, auf den dieses Dreigestirn seine schönsten Strahlen ausgegossen hat. Die zugrunde liegende Weltanschauung ist die Platonische. Hiermit steht es nicht im Widerspruche, daß Goethe ein Anhänger der Monadenlehre war und daß der Spinozismus auf seine Weltanschauung einen bedeutenden Einfluß ausgeübt hat. Plato ist, was die Weltanschauung anlangt, der beste Erklärer von Goethes Faust. Ebenso ist Aristoteles der beste Erklärer von unserer größten Tragödie, von Schillers Wallenstein. Nach Aristoteles ruht die wahre Tragödie auf der Idee einer ewigen Gerechtigkeit. So offenbart sich auch hier das innige Verhältnis zwischen Poesie und Religion.

Außer der Poesie müssen wir nach Platonischer Anschauung in diesem Zusammenhange vor allem der Musik gedenken. Diese dringt mit ihren Harmonien am tiefsten in unsere Seele ein und macht so unser Inneres harmonisch und damit gut. Da nun nach einem alten erkenntnistheoretischen Satze Gleiches durch Gleiches erkannt wird, so werden wir durch die Harmonie in uns befähigt, die große Harmonie in der Welt zu erfassen und so „durch das Morgentor des Schönen in der Erkenntnis Land einzudringen".

„Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, der hat auch Religion." Dieses Wort lehrt uns den höchsten Sinn alles Unterrichtes verstehen und zeigt uns den Weg zu der Erkenntnis des inneren Zusammenhanges in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände. Durch diese Weise der Betrachtung gewinnt der gymnasiale Unterricht seine Höhe und führt zu einer idealen Weltanschauung, durch sie erhält er einen lebensvollen Zusammenhang. Das Aufgeben dieser auf das Höchste gerichteten Auffassung würde ein Herabsinken und eine Verarmung des humanistischen Gymnasiums bedeuten und damit seinen Untergang.

Dem an der Spitze unserer Erörterung stehenden Satze Paulsens liegt die Annahme zugrunde, daß es den Gymnasien an philosophisch gebildeten Lehrern fehle. Wir möchten dem so gern widersprechen, aber eine ganze Reihe hochangesehener und erfahrener Schulmänner, die ich um Auskunft hierüber gebeten habe, bestätigten die Annahme Paulsens. So sind wir leider nicht in der Lage, sie als unzutreffend zu bezeichnen. Es erhebt sich nun die Frage: „Wie kann diesem Mangel abgeholfen werden?" Offenbar nur dadurch, daß der Staat der philosophischen Bildung der Lehrer an den höheren Lehranstalten, namentlich an den humanistischen Gymnasien einen hohen Wert und eine ganz besondere Bedeutung beimißt. Jeder Lehrer einer höheren Lehranstalt muß philosophische Bildung besitzen. Darum ist die Prüfung in der Philosophie für alle Kandidaten des höheren Lehramtes beizubehalten. Ein höherer, ja ein hoher Grad philosophi-

scher Bildung muß namentlich von den Lehrern in der Religion, im Deutschen und in den klassischen Sprachen auf der oberen Unterrichtsstufe verlangt werden. Ein Wissen von Namen und Zahlen, von allerhand Einzelheiten und Äußerlichkeiten, ja auch ein Wissen von einer ganzen Menge einzelner philosophischer Sätze ist noch lange keine philosophische Bildung und muß für den vorliegenden Zweck als völlig ungenügend bezeichnet werden. Der Kandidat, der die Fakultas für den Unterricht in der Philosophie erwerben will, muß den Beweis erbringen, daß er in eines der bedeutendsten philosophischen Systeme tiefer eingedrungen ist. Hiermit sage ich gar nichts Neues. So prüfte Trendelenburg, dessen Weise zu prüfen damals allgemein als meisterhaft anerkannt war. Bei dem Doktorexamen stellte er mir die Aufgabe, darzulegen, was ich für das Bleibende in der Aristotelischen Philosophie hielte, und verlangte von mir auch die Angabe des Weges, den wir dabei einzuschlagen hätten. Bei meinem *examen pro facultate docendi* war namentlich die Philosophie Kants Gegenstand der Prüfung.

Selbstverständlich muß einem solchen Examen das rechte Studium vorangehen. Ich halte eine gründliche Beschäftigung mit Aristoteles für die beste Vorbereitung auf das Studium jeder anderen Philosophie, zunächst auf das Studium der Platonischen. Die Universität wird hierbei dem Studierenden helfend zur Seite stehen durch die Erklärung Platonischer und Aristotelischer Schriften im Kolleg' namentlich aber durch Übungen in Seminarien. In der letzteren Beziehung bin ich in der glücklichen Lage, wiederum auf Trendelenburg hinweisen zu können. Ich bin fünf Semester Mitglied, drei davon Senior seines Philosophischen Seminars gewesen. In vier von diesen fünf Semestern wurden Aristotelische Schriften erklärt, nämlich die Metaphysik, die Bücher *de anima*, die Ethik und die Politik. Von den Platonischen Schriften haben wir damals nur den Philebus interpretiert. So bildete die Aristotelische Philosophie die Grundlage, die Interpretation des Philebus die Überleitung zu der ihr am nächsten stehenden Philosophie, der Platonischen. Wir haben diese Konzentration als Segen empfunden. Trendelenburg war eben auch in der Leitung der philosophischen Übungen Meister.

Aber der Grund zu einer guten philosophischen Bildung kann und muß schon auf dem Gymnasium gelegt werden. Hierzu dient vor allem die Einführung in die Sokratische, Platonische und Aristotelische Weltanschauung. Diese Einführung hat an der Hand der Lektüre zu geschehen, die so zu leiten ist, daß der Schüler so viel als möglich durch eigenes Nachdenken die Erkenntnisse gewinnt. Das Gymnasium muß seine Schüler zur Universität entlassen ausgerüstet mit der Fähigkeit zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit und mit Lust und Liebe zu ihr. Beides steht in engem Zusammenhange. Solche Kraft aber und solcher Sinn lassen sich durch Übungen auf dem bezeichneten Gebiete am besten wecken und fördern.

Zu schwer ist die Aufgabe nicht. Die Anschauungen der großen hellenischen Denker stimmen vielfach mit unseren christlichen Anschauungen überein oder kommen ihnen nahe und sind uns also schon von hier aus bekannt. Auch begegnen uns in der Platonischen und Aristotelischen Metaphysik keine schwierigeren Begriffe als in unserer Glaubenslehre. Der früher oft gehörte Satz, daß da, wo die Platonische Philosophie anfängt, die Platolektüre in der Schule aufhört, hat demnach keine Berechtigung.

Selbstverständlich muß dem Schüler die notwendige Hilfe gewährt werden. Es müssen ihm Kommentare mit zweckentsprechenden Einleitungen und Erläuterungen in die Hand gegeben werden. Auch dürfen sich die Erklärungen nicht auf das Sprachliche beschränken, sondern müssen den Schüler in die Lage versetzen, schon bei der häuslichen Vorbereitung sich darüber klar zu werden, worum es sich handelt. Hervorzuheben ist hier noch, daß eine Einführung in die Platonische und Aristotelische Weltanschauung ohne den Gebrauch geeigneter Lesebücher nicht möglich ist. Von Plato müssen einige Schriften ganz gelesen werden. Wenn aber gefordert wird, daß n u r ganze Dialoge gelesen werden sollen, so wird um das Ganze des Teiles zu wahren, das große Ganze preisgegeben. Das österreichische Regulativ vom März 1909 billigt durchaus den Gebrauch eines Lesebuchs aus Plato und verlangt die Lektüre ausgewählter Abschnitte aus Aristoteles. Beides ist mit großer Genugtuung zu begrüßen.

Die Hauptsache aber ist und bleibt der Lehrer, in dem vorliegenden Falle der Lehrer mit guter philosophischer Bildung. Daß wir deren eine ausreichende Zahl haben, dafür muß der Staat sorgen, und er kann es erreichen durch die rechte Gestaltung der Oberlehrerprüfung, die von selbst zu einer Direktive für das akademische Studium wird, und durch eine angemessene Wertung der Fakultas für den Unterricht in der Philosophie. Es handelt sich hierbei um den Bestand des humanistischen Gymnasiums, dessen Untergang ein Unglück für unser Volk wäre. *Videant consules!*

Gera. G u s t a v S c h n e i d e r.

Die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten.

Zwei Punkte waren es besonders, in denen der Extemporaleerlaß großen Widerspruch fand: die Verringerung der Zahl der Klassenarbeiten*) und die Bestimmung, daß eine Arbeit nur dann zensiert werden solle, wenn etwa drei Viertel der Schüler genügend geschrieben hätten.

Beide Punkte sind aber durchaus nichts Neues.

Während meiner ganzen Schülerzeit bis Herbst 1878 wurden an der von mir besuchten Realschule I. Ordnung zu Lippstadt sowohl unter Direktor Ostendorf wie unter Direktor Aust für gewöhnlich nur Hausarbeiten (Exerzitien) geschrieben und nur bisweilen Klassenarbeiten, und zwar diese (ihrem Namen Extemporalien entsprechend) fast stets unvermutet, ohne besondere Vorbereitung.

Ich erinnere mich auch, daß in Schlesien Ende der 80 er oder Anfang der 90 er Jahre eine Verfügung herauskam, durch die empfohlen wurde, die Zahl der Extemporalien einzuschränken und an ihre Stelle häusliche schriftliche Arbeiten (Exerzitien) zu setzen. Ich weiß allerdings nicht mehr, ob es sich um eine Verfügung des Ministeriums oder des Provinzial-Schulkollegiums handelte. Viel Erfolg scheint die Verfügung leider nicht gehabt zu haben.

---

*) Nach den früheren ständigen Klagen über die übermäßige Korrekturenlast hätte man eigentlich das Gegenteil erwarten sollen.

Besonders viel angefeindet ist aber die Bestimmung, nach der schriftliche Arbeiten, bei denen mehr als etwa ein Viertel mangelhaft oder genügend wäre, nicht gerechnet, sondern noch einmal geschrieben werden sollten. Man kann darüber streiten, ob der Wortlaut besonders bei dem Fehlen einer Begründung sehr geschickt war. Aber ist die Sache selbst so ungeheuerlich, wie sie vielfach dargestellt wurde? Man muß doch auf die äußeren und inneren Gründe zurückgehen, um sie gerecht zu würdigen. Die Verfügung ging von der Tatsache aus, daß oft die Hälfte oder gar der größte Teil der Arbeiten geringer als genügend zensiert war, und da muß doch an irgendeiner Stelle ein Fehler vorliegen. Gewiß wird es vorkommen, daß einzelne Klassen in ihrer Mehrheit nach Befähigung, Fleiß oder Aufmerksamkeit sehr zu wünschen übrig lassen, aber das sind doch wohl immer nur Ausnahmefälle. Wenn also jene Erscheinung häufig auftrat, so konnte es nur daran liegen, daß entweder die Arbeiten zu schwer oder nicht genügend vorbereitet waren, oder daß die Beurteilung zu streng war. In allen diesen Fällen wurden die Schüler durch die schlechte Zensur für etwas bestraft, wofür sie nichts konnten. Zu beurteilen, ob eine Arbeit schwer oder leicht ist, ist, wie jeder Lehrer aus Erfahrung weiß, gar nicht so leicht; man macht darin die überraschendsten Erfahrungen. Und ob die Arbeit genügend vorbereitet war, erfährt man oft genug erst aus ihrem Ausfall.

Im allgemeinen wird man doch annehmen können, daß ein Schüler bei einer schriftlichen Arbeit das Beste gibt, was er geben kann. Aber hängt denn eine Leistung nur von seinem Wollen, seinem Fleiß und seiner Aufmerksamkeit ab? Eine Erinnerung aus den ersten Jahren meiner amtlichen Tätigkeit: Ein Kollege (Altphilologe) meldete sich zu einer Ergänzungsprüfung im Französischen. Er machte in der schriftlichen Übersetzungsarbeit über 20 Fehler, trotzdem bestand er die Prüfung, da er sich in der mündlichen Prüfung wohlbeschlagen zeigte. Die große Fehlerzahl entschuldigte er damit, daß die Arbeit ganz unverhofft gleich bei seinem Besuche gekommen und er sehr abgespannt gewesen wäre.

Aber kann nicht das, was sich hier bei dem Einzelnen zeigte, auch bei einer ganzen Klasse zutreffen? Können nicht die Schüler in einer der Arbeit vorhergehenden Stunde übermäßig angestrengt gewesen sein, kann nicht ein Vorkommnis inner- oder außerhalb der Schule sie stark aufgeregt haben? Wirken nicht das Wetter oder die Beschaffenheit der Luft in der Klasse auf ihre Arbeitsfähigkeit ein? Und sind wir denn selbst, auch wenn wir uns noch so sehr bemühen, unsere Pflicht und Schuldigkeit zu tun, immer in gleicher Weise imstande, die vorbereitende Arbeit zu tun? Auch wir sind doch keine Präzisionsmaschinen, sondern Wesen von Fleisch und Blut, deren Leistungsfähigkeit von äußeren und inneren Verhältnissen beeinflußt wird.

Und hiermit komme ich auf den Hauptpunkt. Wollen wir bei der Beurteilung der schriftlichen Arbeiten zu einem gerechten Ergebnis kommen, so dürfen wir nicht einen absoluten Maßstab anlegen. Es muß unbedingt vermieden werden, daß ein Lehrer von vornherein sagt, ich gebe bis zu der und der Fehlerzahl „gut“

*) Wie oft habe ich im stillen gelacht, wenn in solchen Fällen bei schlechtem Ausfall über die unbrauchbare Klasse gewettert wurde, aber es bei gutem Ausfall hieß, „Ich muß doch wohl die Arbeiten zu leicht gegeben haben.“

oder „genügend", daß sich gar, wie ich das auch gefunden habe, für bestimmte Klassen gewohnheitsmäßig ein bestimmter Kanon herausbildet und befolgt wird oder daß man das Prädikat „genügend" davon abhängig macht, daß durchschnittlich nicht mehr als ein Fehler für jeden Satz gemacht wird. Es muß vielmehr die Beurteilung vom Ausfall der Arbeit selbst abhängig gemacht werden. Wenn es richtig ist, daß jeder Schüler in der schriftlichen Arbeit das zu leisten sucht, was er leisten kann — und daran ist doch wohl nicht zu zweifeln, — so muß unter normalen Verhältnissen der mittlere Durchschnitt der Klasse die Grenze für das „genügend" selbst angeben. Sicher wird auch ein beträchtlicher Teil der Lehrer nicht nach fester, sondern gleitender Skala urteilen. Beurteilen wir anders, so geben wir leicht ein zu schlechtes, vielleicht auch einmal ein zu gutes Urteil ab. Und dieser Gedanke, daß das Urteil nicht nach einem bestimmten, im voraus festgelegten Maßstab festgelegt und dadurch gefälscht und ungerecht wird, dürfte wohl der Grundgedanke des erwähnten Punktes im Extemporaleerlaß sein.

Wie können wir nun zweckmäßig diese Relativität im Urteile zum Ausdruck bringen? Schon Ostendorf hatte, wie ich als sein Schüler weiß, an der Realschule I. Ordnung in Lippstadt eingeführt, daß bei jeder Arbeit bis zur Hälfte der größten Fehlerzahl „genügend" gegeben wurde. Aber diese Art ist doch auch wieder reichlich mechanisch, sie schützt zwar den Schüler vor zu schlechter, nicht aber vor zu guter Beurteilung und diese kann ebenso schlimm wirken wie jene, sie gibt aber auch dem Lehrer kein rechtes Bild von den Leistungen der Klasse und kann ihn, wenn er zur Bequemlichkeit neigt, leicht dazu führen, sich dieser allzusehr hinzugeben. Ich erinnere mich, daß in einem Fall — es war kurz nach dem Weggange Ostendorfs — bis zu einer unglaublich hohen Fehlerzahl (wenn ich nicht sehr irre, waren es in einem Falle über 30) „genügend" gegeben wurde. Immerhin war dies g e r e c h t e r, als wenn wir zu mindestens drei Vierteln „mangelhaft" und „nicht genügend" bekommen hätten, denn die Schuld lag vorwiegend an dem Lehrer, den wir vorher hatten — er schied dann wieder aus dem Schuldienst aus — der nicht imstande war, in einer Tertia von 45 Schülern zu unterrichten*).

Ich möchte nun ein Verfahren vorschlagen, das beide Fehler verhindert und doch fast automatisch die Grenze für die einzelnen Prädikate angibt. Ich denke dabei natürlich nur an die Arbeiten in den unteren und mittleren Klassen, bei denen die Z a h l der Fehler das Hauptkriterium für die Beurteilung abgibt.

Man zensiere die Arbeiten nicht während der Korrektur, sondern schreibe nur die Fehlerzahl unter die Arbeit und mache in einer Tabelle (s. Abb.) einen Strich hinter der betreffenden Fehlerzahl. Sind alle Arbeiten durchgesehen und eingetragen, so wird man in den meisten Fällen für bestimmte Fehlerzahlen ein Anschwellen finden, so daß das Ergebnis eine Gruppenbildung ist, die einen ausgezeichneten Anhalt für die Zensierung bildet. Erst jetzt werden die Zensuren eingetragen.

Öfters wird man allerdings diese Gruppenbildung vermissen, die Striche sind

*) Daß die Klasse an und für sich durchaus nicht so schlecht war, zeigte sich z. B. darin, daß der Mathematiker Dr. Dahl — später Direktor in Braunschweig —, der sehr hohe Anforderungen stellte, in der Herbstzensur nur einen von 45 Schülern schlechter als genügend zensieren brauchte.

über die ganze Reihe der Fehlerzahlen ziemlich gleichmäßig verteilt, das ist dann, wie wir gleich sehen werden, ein schlimmes Zeichen.

Wie sind diese Erscheinungen der „Gruppenbildung" und der „Verzettelung" zu erklären? Bei Übersetzungen in die Fremdsprachen und bei deutschen Diktaten, die ein bestimmtes Gebiet der Rechtschreibung behandeln, werden gewisse Fehler häufiger wiederkehren; daraus ergibt sich von selbst, falls die Klasse einigermaßen gleichmäßig im Unterricht herangezogen ist, die Gruppenbildung. Die Gruppen können allerdings je nach dem Stande der Klasse bald bei geringerer, bald bei höherer Fehlerzahl auftreten, sie geben aber automatisch die mittlere Leistungsfähigkeit der Klasse, d. h. diejenige Forderung an, die man gerechterweise an die Klasse stellen kann. Ist die mittlere Gruppe zu sehr nach den hohen Fehlerzahlen verschoben, so ersieht der Lehrer daraus, daß entweder die Vorbereitung für die Arbeit noch nicht genügte oder daß die Arbeit aus anderen Gründen zu schwer war, er wird sich die Frage vorlegen, ob er mit dem „genügend" sehr freigiebig sein oder die Arbeit nicht zensieren und noch einmal schreiben lassen soll.

Ist die Klasse ungleichmäßig vorgebildet oder arbeitet sie unter besonders ungünstigen Verhältnissen, so wird die Zahl der Zufallsfehler größer und an Stelle der „Gruppenbildung" tritt die „Verzettelung". Auch hier liegt bei besonders schlechterem Ausfall Nichtanrechnung und Wiederholung nahe. Dasselbe zeigt sich bei Formen- und einfachen Rechenextemporalien, ebenso auch bei fremdsprachlichen Diktaten. Ich konnte sogar wiederholt feststellen, daß zwei bis drei Formen am Schluß eines Übersetzungstemporales das Bild vollständig zu ändern imstande waren. (Tab. B, IIa und b.) Die Fehler aus der Übersetzung allein gaben schöne „Gruppenbildung", mit den Formfehlern zusammen „Verzettelung", bei der es schwer oder unmöglich war, eine „natürliche" Grenze für die einzelnen Prädikate zu finden*). Bei einfachen Rechenextemporalien und Formen ist aber ein einigermaßen gerechter Maßstab durch das Verhältnis der fehlerhaften zu den richtigen Einzelleistungen gegeben; man wird ohne Bedenken die Arbeiten für „genügend" erklären können, bei denen die Hälfte der Einzelaufgaben ohne Fehler ist, als „schwach genügend" vielleicht noch einige weitere.

Jedenfalls sind mir viele Kollegen dankbar dafür gewesen, daß ich sie auf diese Art der Beurteilung der Arbeiten an der Hand von Tabellen aufmerksam gemacht habe. Sie alle haben nicht nur bestätigt gefunden, daß die Zensierung der Arbeiten eine weit angenehmere Arbeit wird, da man für die Wertung der Arbeit im ganzen eine viel sicherere Grundlage hat, sie haben darüber hinaus gefunden, daß die Vergleichung mehrerer aufeinanderfolgender Tabellen überraschende und interessante Einblicke in das innere Leben der Klasse gewähren, besonders, wenn man bei den schlechten Arbeiten die Namen der Schüler mit einträgt.

Ich glaube sicher, daß jeder, der sich einige Zeit die kleine, sich reichlich lohnende Mühe gegeben hat, die Tabellen anzufertigen, bald mit dem Sinne der

---

*) Ein gewisser Unterschied zeigte sich sogar, je nachdem die Formen am Anfang oder Schluß der Arbeit gegeben wurden.

Tabelle A.

Fehlerzahl	a	Fehlerzahl	a
0	|	0	|
½		1	
1		2	|||
½		3	||
2	||	4	||||
½	|	5	|
3	||	6	|||
½		7	|||| |
4	||||	8	||||
½	|	9	|||| |
5	|	10	||
½		11	|||
6	|	12	
½	\\	13	|||| ||
7	||||		
½	||		
8	|||||		
½			
9	||||| |		
½			
10	||		
½			
11	||		
½	|		
12			
½			
13	||||| |		
½			
und mehr			

Dieselbe Arbeit mit und ohne Anrechnung der über schießenden halben Fehler.

Bei a die „Verzettelung" weit deutlicher.

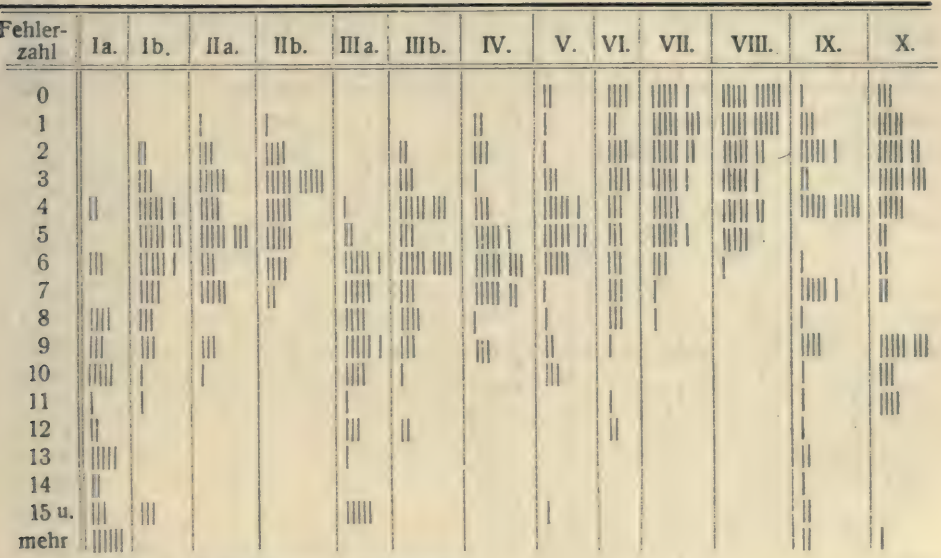
viel angefochtenen Verfügung — und nur so, nicht dem strengen Wortlaut nach sollte sie aufgefaßt werden — aussöhnen wird. Auch die so oft in bezug auf sie ausgesprochene Gefahr der „Verzärtelung" der Schüler dürfte dabei wegfallen. Sicher wird auch diese Art der Beurteilung der schriftlichen Arbeiten jederzeit dem Lehrer eine gute Grundlage für seine eigene Arbeit geben und ihn zur Selbstkritik anregen, denn es geht dabei nicht an, einfach die Schuld auf die „schlechte Klasse" zu schieben. Sie wirkt gerecht gegenüber den Schülern und den Lehrern.

Ich möchte nun noch einige Beispiele geben. Aus meiner eigenen Praxis als „Korrektor" habe ich leider keine mehr, wohl aber habe ich bei der wöchentlichen Durchsicht der Klassenbücher genugsam Gelegenheit, die Probe aufs Exempel zu machen. Die nachfolgenden Proben stammen zum Teil hierher, zum Teil hat sie mir Kollege Dr. Raske*) aus zwei Schulen (Knaben und Mädchen) geliefert.

Vorweg möchte ich bemerken, daß ich, um die Tabellen nicht zu sehr auszudehnen, überschießende halbe Fehler zur vorhergehenden Fehlerzahl gerechnet

*) Leider während der Drucklegung, am 22. IX. 15, in Rußland auf dem Felde der Ehre gefallen.

Tabelle B.



Ia. Franz. Formenarbeit (Verzettelung).

Ib. Franz. Übersetzung, folgende Arbeit derselben Klasse, Neigung zur Gruppenbildung

IIa. Lat. Übers. mit 2 Formen.

IIb. Die Formenfehler sind nicht gerechnet, gedrungenere Anordnung.

IIIa. b. 1. u. 2. Diktat in einer Klasse; in keinem Falle Gruppenbildung, bei b aber stärkere Häufung bis 5 Fehler.

IV, V. Deutliche Gruppenbildung.

VI. Nicht genügend vorbereitete Arbeit über die 3. Deklination. (Verzettelung.)

VII, VIII. Rechenarbeiten aus der Vorschule, fast ganz gleichmäßige Verteilung auf die Fehlerzahlen.

IX, X. 1. u. 2. lat. Arbeit in einer Sexta. (Bei IX. Verzettelung wohl infolge der mit der ersten Arbeit verbundenen Aufregung. Bei X. beginnende Gruppenbildung.)

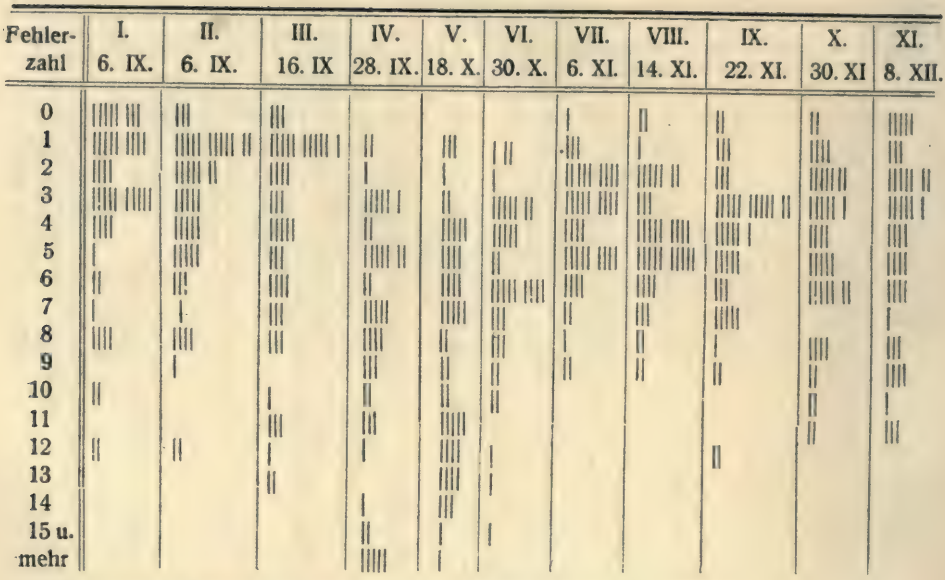
Genauere Erklärung im Text.

habe, wennschon so besonders die „Verzettelung" weniger deutlich (siehe Tabelle A.) hervortritt.

Tabelle I a gibt ein reines Formenextemporale. Hier wie bei einfachen Rechenaufgaben (B, VII, VIII) können sich kaum Gruppen bilden, die Zensierung kann sich nur nach der Zahl der Formen richten. I b zeigt die folgende (Übersetzungs-Arbeit) derselben Klasse. Das Bild ist geschlossener, wennschon die Gruppenbildung sich noch nicht vollständig zeigt. (Erste Arbeit bei einem neuen Lehrer.) II a und b zeigen das Bild einer Übersetzungsarbeit bei a mit, bei b ohne die in zwei angehängten Formen gemachten Fehler. Die schon durch diese zwei Formen hervorgerufene Verzettelung ist deutlich zu erkennen.

Wie bei den Formen lassen auch beim Diktat die verschiedenen Zufälligkeiten (Hörfehler) eine Gruppenbildung kaum zu, besonders wenn sich die Schüler nur wenig an das Organ des Lehrers gewöhnt haben, III a (1. Diktat). Bei b (2. Diktat) zeigt sich schon bedeutende Besserung: Hinaufrücken aller Zahlen nach oben, größere Häufung in der Mitte.

Tabelle C.



11 aufeinanderfolgende Arbeiten derselben Klasse.

Bei I gute, bei II weniger deutliche Gruppenbildung.

III Arbeit um $^1/_4$ länger; die besten Schüler halten sich, die übrigen fallen auseinander.

IV Starke Verzettelung, dadurch verursacht, daß der Arbeit 3 jüdische Feiertage vorausgingen (fast 50 % jüdische Schüler in der Klasse).

V. Erste Arbeit nach den Herbstferien, Nachwirkung hält noch an. Die Verzettelung hat nur wenig nachgelassen.

VI., VII. Trotz größerer Länge der Arbeit deutliches Anziehen der Klasse.

VIII. Eine kleine Verschiebung nach 4—5 Fehler infolge größerer Schwierigkeit der Arbeit.

IX.—XI. Allmählich eintretende völlige Absonderung der schwächeren Schüler.

Anm. Da überschießende halbe Fehler außer acht gelassen sind, um die Tabellen nicht zu lang zu machen, tritt der Unterschied zwischen „Gruppenbildung" und „Verzettelung" weniger stark hervor (s. Tabelle C).

B IV und V beziehen sich auf Übersetzungsarbeiten in O II, III und U II. Die Gruppenbildung ist in beiden Fällen besonders für die Mitte recht deutlich, für die guten Arbeiten bei V, wo auch die mittlere Gruppe mehr nach oben gerückt ist, besser als bei IV. Ich habe diese Arbeiten gewählt, weil ich auf Grund der Tabellenbildung eine bessere und gerechtere Beurteilung der Arbeiten erzielen konnte. Es waren bei IV 20 Arbeiten mit + (gut und genügend), 13 mit — (mangelhaft und ungenügend) im Klassenbuche verzeichnet. Die Grenze war also bei fünf Fehlern gezogen, und zwar, weil der betreffende Herr bei seinem Mentor gelernt hatte, daß man nur solche Arbeiten als „genügend" bezeichnen könne, die durchschnittlich nicht mehr als einen Fehler für den Satz enthielten. Hier zeigt sich so recht deutlich, wie falsch ein solcher Grundsatz bei mechanischer Durchführung wirken kann, der natürliche Einschnitt liegt hier nicht bei 5, sondern bei 6 Fehlern, das Verhältnis mußte also sein: + 25, — 8 statt + 20, — 13. Bei V waren 26 Arbeiten mit +, 8 mit — bezeichnet, von den Arbeiten mit sieben

Fehlern war also eine mit „genügend" bezeichnet, die anderen mit „mangelhaft". Der natürliche Einschnitt lag zwischen 7 und 8 Fehlern. Nach nochmaliger Durchsicht der Hefte konnte der betreffende Lehrer 2 weitere Arbeiten mit gutem Gewissen noch als „genügend" bezeichnen, 2 mußten wegen der Art der Fehler als „mangelhaft" bezeichnet werden. Das Ergebnis der nicht rein mechanischen Beurteilung war aber jetzt + 28, — 6 statt + 26, — 8. Ähnliche, vielleicht noch sinnfälligere Beispiele habe ich noch öfters gefunden.

In VI zeigt sich uns das typische Bild der „Verzettelung". Ich war mir sofort darüber klar, daß hier irgend etwas nicht in Ordnung sein müsse*). Auf meine Frage erfuhr ich, daß es sich um die erste Arbeit über die 3. Deklination handelte, die den Schülern noch nicht genügend in Fleisch und Blut übergegangen war. Der natürliche Einschnitt für + würde hier (etwas weit unten) bei 8 Fehlern liegen. Will man nicht so weit gehen, so bleibt nur eine völlig willkürliche Begrenzung entweder nach dem absoluten Maßstab einer bestimmten Fehlerzahl oder nach dem wünschenswerten Verhältnis zwischen + und —, je nach der persönlichen Neigung. In solchen Fällen dürfte Nichtanrechnung und Anfertigung einer neuen Arbeit am Platze sein, wie überhaupt starke „Verzettelung" (siehe auch B 9) diesen Gedanken stets nahelegen sollte. Bei guter Gruppenbildung sollte sie eintreten, wenn die mittlere, gewöhnlich größte und deutlichste Gruppe allzusehr nach unten rückt.

Tabelle C gibt 12 aufeinanderfolgende Arbeiten einer und derselben Klasse, für ihre Deutung genügen wohl die beigegebenen Erklärungen.

Ich möchte zum Schluß nur noch einmal hervorheben, daß ich in der Tabellenbildung nicht einen unfehlbaren, rein mechanisch anwendbaren verschiebbaren Maßstab gefunden zu haben glaube, daß die Tabellen aber eine gute Grundlage dafür abgeben dürften, die Zensierung zu erleichtern und möglichst gerecht und fördernd zu gestalten.

Berlin-Schöneberg. W. Wetekamp.

Häufigere Versetzung der Oberlehrer!

Je weiter der Krieg fortschreitet, je mehr wir uns dem erhofften Frieden nähern, um so deutlicher werden die Anzeichen, daß gleich nach dem Ende des Krieges der Kampf um die Schule mit verstärkter Macht wieder einsetzen wird. Wenn man die verschiedenen Reformvorschläge übersieht, dann begegnet man immer wieder dem selbstverständlichen und keineswegs neuen Gedanken, daß die vorgeschlagenen Neuerungen nur dann Erfolg versprechen, wenn sie von tüchtigen und für die Jugenderziehung begeisterten Lehrern durchgeführt werden. Dies ist tatsächlich des Pudels Kern, und es soll deshalb im Folgenden einmal nicht von Schulgattungen und Lehrplänen, sondern von den Lehrern gehandelt werden.

---

*) Ähnliche Fälle sind mir häufiger vorgekommen (s. auch Tab. B 9, A a) und jedesmal hat sich meine Vermutung bewahrheitet.

Bekanntlich gibt es zwei Gattungen von höheren Schulen, kommunale und königliche, d. h. solche, die von einer Gemeinde, und solche, die vom Staate unterhalten werden. Da die Unterhaltung einer höheren Schule recht erhebliche Zuschüsse erfordert, so nehmen die Kommunen dem Staat große Geldlasten ab. Dafür haben sie das Recht, die Lehrer, die an ihren Schulen unterrichten sollen, zu wählen. — Daß dies Recht im einzelnen einigen Beschränkungen unterliegen kann, ist für die vorliegenden Ausführungen ohne Bedeutung. Diese Lehrer sind für den Dienst der Kommune verpflichtet, sie selbst können kündigen, die Kommune kann dies aber nicht. Wenn also ein Lehrer, der an einer höheren Anstalt kommunalen Patronats angestellt ist, sich nicht selber an eine andere Stelle fortmeldet, so kann er sein ganzes Leben lang an einer und derselben Anstalt tätig sein. Befinden sich mehrere derartige Lehrer an einer Anstalt, so verleihen sie ihr allmählich ein besonderes Gepräge; Generationen von Schülern kommen und gehen, s i e bleiben und unterrichten die Söhne von Männern, die einstmals auch ihre Schüler waren. So knüpft sich allmählich ein festes Band zwischen Schule, Lehrern, Schülern und Familie.

Ein schönes Bild. Aber leider ist die Gegenwart solchen patriarchalischen Gefühlen nicht mehr zugänglich. Die Zeiten, in denen Elternhaus und Schüler die Schule als etwas Feststehendes und ihre Aufgaben und Forderungen als etwas unbedingt zu Befolgendes ansahen, sind vorüber. Vorüber ist, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auch die unbedingte Ehrfurcht vor dem Wissen der Lehrer, die gespannte Erwartung von etwas Außerordentlichem, wenn man in der neuen Klasse zum ersten Male einem Lehrer gegenübersaß, der, wie jedermann in der ganzen Stadt wußte, große Kenntnisse besaß und hohe Anforderungen stellte, vorüber der Ehrgeiz, selbst den höchsten Forderungen zu genügen. D i e h ö h e r e S c h u l e i s t d i e V e r m i t t l e r i n v o n B e r e c h t i g u n g e n geworden, sie ist für viele nur ein leider nicht zu umgehendes Übel; am meisten geschätzt wird die, auf der die gewünschten Berechtigungsscheine mit der geringsten Anstrengung erworben werden können.

Und die Lehrer?

Diejenigen, die an den alten Idealen festhalten und es für die Aufgabe der höheren Schule halten, auch den Sinn für wissenschaftliches Denken zu wecken, sehen sich von Jahrfünft zu Jahrfünft mehr solchen Schülergenerationen gegenüber, denen das innere Interesse an dem, was da gelehrt wird, immer mehr schwindet. Eine Zeitlang, solange sie frisch sind, führen sie mutig den Kampf mit der zunehmenden Gleichgültigkeit, aber schließlich erlahmt auch der Tüchtigste, wenn er sich immer wieder sagen muß, daß das Beste, was er zu geben hat, von den Schülern nicht verstanden, ja nicht einmal g e w o l l t wird.

Und nun versetzen wir uns einmal in eine kleine Stadt, die eine städtische höhere Schule hat. Wo ist da die Gelegenheit zu geistiger innerer Auffrischung, die gerade der Lehrer am meisten bedarf? Nun meint man zwar, die Teilnahme am Fortschreiten der Wissenschaft frische den Geist am besten auf. Schön gesagt, aber schwer getan. Wer heute mit der Wissenschaft mitgehen will, muß sich ihr ganz hingeben können; nur wenig Auserwählte können wissenschaftliches Arbeiten mit dem Lehramt vereinigen. Und dann braucht auch ein wissenschaft-

sich Arbeitender immer wieder Anregung von außen. Woher soll diese in einer kleinen Stadt kommen?

Hierzu kommt ein anderes: Wenn ein Lehrerkollegium jahrzehntelang sich gleich bleibt, wenn dieselben Persönlichkeiten miteinander allmählich älter werden, dann bildet sich bei aller ursprünglich vorhandenen Verschiedenheit in den Charakteren allmählich eine gewisse Gleichförmigkeit heraus, die leicht zur Einseitigkeit führt. Dies gilt von allen Anstalten, nicht nur von denen in kleinen Städten. Es ist den Lehrern nicht möglich, das Getriebe an einer anderen Anstalt aus eigener, eingehender Anschauung kennen zu lernen, selbst zu prüfen, ob sie vielleicht in dem einen oder andern Fach zu wenig oder zu viel verlangen und leisten. Es ist ja doch allgemein im Publikum bekannt, daß die eine Anstalt „schwer", die andere „leicht" ist, d. h. daß die vorgeschriebenen Zielforderungen verschiedenartig erfüllt werden.

Aber dazu sind ja doch die Schulräte da, um bei Revisionen und Prüfungen ausgleichend zu wirken! Wiederum schön gesagt. Aber wenn ein Schulrat 20 und noch mehr Anstalten unter sich hat, deren Angelegenheiten er zu bearbeiten hat, dann bleibt recht wenig Zeit zu eingehender Kenntnisnahme der einzelnen Anstalten. Und eingehend müßte sich der Revisor mit einer Anstalt beschäftigen können; denn sollte es bei einem flüchtigen Besuch der Lehrstunden nicht doch vorkommen, daß ihm einmal ein „Türke" vorgeführt wird?

Und endlich: Wie in allen Ständen und Berufen, so gibt es auch im höheren Lehrerstande Naturen, die zur Bequemlichkeit neigen, die zufrieden sind, wenn sie ihr Tagewerk hinter sich haben. Wenn diese durch die Anstellung an einer kommunalen Anstalt die Sicherheit erworben haben, daß sie immer an dem Orte und an der Anstalt bleiben, dann werden sie bequem, und das ist in keinem Beruf so verhängnisvoll wie in dem des Lehrers.

Hält man diese Ausführungen mit dem vorher Gesagten zusammen, so ergibt sich die Folgerung: Es ist nicht gut, daß Lehrer gar zu lange an einer Anstalt tätig sind, oder gar ihre gesamte Lehrtätigkeit an einer und derselben Anstalt ausüben.

Soll ich daran erinnern, wie häufig Versetzungen in anderen Berufen stattfinden? Um von den Offizieren zu schweigen, wie häufig werden nicht die höheren Post-, Bau- und Verwaltungsbeamten versetzt! Natürlich ist dies im Augenblick nicht immer angenehm, aber der Zwang, sich wieder in neue Verhältnisse einzuarbeiten, erhält frisch.

Und dann noch eins:

Der Glückliche, der in der Großstadt sitzt, kann gute Theateraufführungen, Konzerte, Vorträge, Ausstellungen genießen und daraus Anregungen mannigfachster Art schöpfen. Das alles ist dem Kleinstädter versagt, denn wenn er auch wirklich in den Ferien die Gelegenheit zur Reise in die Großstadt hat, wird dann dort auch gerade das geboten, was er gern hören oder sehen möchte? — nicht zu reden von den recht erheblichen Kosten, die ein längerer Aufenthalt an einem fremden Ort erfordert.

Ist andererseits dem Großstädter gar nicht damit gedient, einmal aus der

Großstadt herauszukommen? Ich habe den Eindruck, daß das Leben in einer kleinen Stadt, in der man naturgemäß den einzelnen Menschen weit näher tritt, in vielen Beziehungen reichhaltiger ist als das in der Großstadt, gerade in bezug auf Erwerbung von Menschenkenntnis. Es ist mir immer so vorgekommen, daß diejenigen Kandidaten, die ihre ganze Schul- und Studentenzeit in Berlin zugebracht hatten und sich dessen im Gefühl ihrer Überlegenheit rühmten, ganz besonders unbeholfen in der äußeren Einrichtung ihres Lebens waren. Nimmt man hinzu, daß das Leben in der Kleinstadt gesunder und beruhigender für die Nerven ist, so ergibt sich, daß auch dem Großstädter ein Wechsel nur zuträglich sein kann.

Es ist also ein häufigerer Wechsel unter den Oberlehrern anzustreben.

Doch hierzu bedarf es einer durchgreifenden Maßnahme: Die kommunalen Anstalten müssen in staatliche umgewandelt werden, damit auch wirklich alle Lehrer der Vorteile der Versetzung teilhaftig werden können.

Das bedeutet zunächst einen starken Eingriff in die Rechte der Gemeinden. Die Gemeinden, die höhere Schulen aus eigenen Mitteln erhalten, haben, wie schon gesagt, das Recht, Lehrer und Leiter für diese Schulen frei zu wählen.

Sehen wir uns aber diese Wahlfreiheit einmal etwas näher an:

Es ist die Stelle eines Direktors oder Oberlehrers zu besetzen. Auf die Ausschreibung hin erfolgen die Meldungen, zahlreicher oder spärlicher, je nach den Vorteilen, die mit der Stelle verbunden sind. Die Meldungen und Zeugnisse werden im Magistrat geprüft, große Städte haben unter den Stadträten einen Sachverständigen, den Stadtschulrat, kleinere nicht. Es werden Erkundigungen eingezogen, es wird gesichtet, schließlich kommt eine kleine Zahl von Bewerbern in die engste Wahl. Diese werden zur persönlichen Vorstellung aufgefordert und machen, wenn sie nicht in einer Magistratssitzung herumgezeigt werden, den einzelnen Stadträten ihren Besuch.

Nun frage ich: haben alle diese Stadträte, die in ihrem Beruf und ihrer Gedankenrichtung dem Oberlehrerberuf oft weltenfern gegenüberstehen, wirklich einen solchen Scharfblick, daß sie den für diese Stellung, für diese Anstalt, für dieses Lehrerkollegium richtigen Mann auswählen? Man weiß doch, wieviel Menschliches, Allzumenschliches bei solchen Wahlen mitspricht.

Da ist zuerst der Vetter im Magistrat, da wird der Kandidat auf seine politische und religiöse Färbung hin untersucht, es wird gefragt nach der Zugehörigkeit zu diesem und jenem Verein. Vermögensverhältnisse spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle, und nicht zuletzt spricht „der gutsitzende Frack" ein gewichtiges Wort.

Die Wahl ist vorüber. Der Gewählte ist in seinem Amt und ist von diesem Augenblick an der Beeinflussung durch die städtischen Körperschaften vollständig entzogen. Da zeigt es sich allmählich je mehr und mehr, daß man einen Mißgriff getan hat. Es zeigt sich z. B., daß der neugewählte Leiter sich nicht mit dem Lehrerkollegium in das rechte Verhältnis stellen kann, oder daß ein neu eintretender Oberlehrer Zank und Zwiespalt im Kollegium hervorruft. — Beides sehr zum Schaden

der Anstalt und der Schüler. Man möchte den Schaden gern heilen — aber siehe, man kann nicht, denn der an eine kommunale höhere Schule gewählte und angestellte Oberlehrer kann ohne seine Zustimmung nicht an einen andern Ort versetzt werden.

Wie oft mögen einsichtige Stadtväter wohl schon gewünscht haben, daß sie dieses Wahlrecht nie besessen hätten!

So also steht es mit dem Wahlrecht in den Kommunen, die für ihre höheren Lehranstalten keinerlei Staatszuschüsse bedürfen. Das sind aber nur die großen Städte. In der überwiegenden Mehrzahl von Gemeinden leistet der Staat Beihilfe für die Unterhaltung der höheren Schulen. Als Entgelt hierfür ist das Wahlrecht der Gemeinden bald so oder so beschränkt.

Wenn jedoch einige Gemeinden durchaus nicht auf ihr Wahlrecht verzichten wollen, so möge man bedenken, daß es doch niemand in den Sinn kommt, bei der Errichtung eines Amtsgerichts an einem Ort den Anspruch zu erheben, die Richter vom Magistrat wählen zu lassen. Und dabei müßte doch eigentlich das Interesse an der Persönlichkeit des Richters viel stärker sein als das Interesse an der Persönlichkeit des Lehrers, denn der Richter greift doch unter Umständen weit entscheidender in die Geschicke des Einzelnen ein als der Oberlehrer.

Ich glaube also, daß der Widerstand, den die Kommunen leisten könnten, weil ihnen das Wahlrecht genommen wird, nicht unüberwindlich sein dürfte.

Die Hauptschwierigkeit liegt in der Kostenfrage.

Die höheren Schulen erfordern erhebliche Zuschüsse und belasten kleine und wenig steuerkräftige Gemeinden sehr stark, so daß diese froh sein würden, wenn ihnen diese Last genommen würde. In jedem Jahre laufen bei der staatlichen Behörde Gesuche ein, kommunale höhere Lehranstalten zu verstaatlichen, aber es kann immer nur eine kleine Anzahl berücksichtigt werden, es werden immer die Städte ausgewählt, die die höchsten Steuerzuschläge erheben müssen. Allen diesen Städten würde durch die Verstaatlichung ihrer höheren Lehranstalten sehr geholfen werden.

Aber wird durch die Übernahme dieser Anstalten der Staatssäckel nicht zu stark in Anspruch genommen?

Ich denke mir die Sache so: Es wird eine Zusammenstellung von allen Zuschüssen gemacht, die sämtliche höheren Schulen, staatliche sowohl als auch kommunale, erfordern; ebenso wird die Zahl sämtlicher Schüler festgestellt. Die Division der ersten Zahl durch die zweite ergibt die Durchschnittshöhe des Zuschusses für einen Schüler in der ganzen Monarchie.

Nun trägt der Staat von dieser Durchschnittssumme etwa die Hälfte, die andere Hälfte die Kommune, in deren Bereich höhere Lehranstalten liegen. Also für jeden Schüler in der ganzen Monarchie wird der gleiche Zuschuß gezahlt, ganz gleich, ob es sich um eine große oder eine kleine Gemeinde oder Anstalt handelt. In jedem Jahr wird zum 1. Februar, wie bisher, die Frequenz aufgenommen und hiernach das Soll der einzelnen Gemeinden berechnet. Dies steigt und fällt naturgemäß mit der Zahl der Schüler. Da nun ebenso naturgemäß der Staat das von den Schülern zu zahlende Schulgeld erhält, so hat die Gemeinde nicht mehr ein Interesse daran, daß eine ihrer höheren Schulen möglichst stark besucht wird, sondern es wird

eher das Gegenteil eintreten. Es wird also nicht mehr nötig sein, daß an einer höheren Schule unfähige Schüler im Interesse des Stadtsäckels gehalten werden. Und das wird auch ein großer Vorteil sein.

Ferner wird die Frage, die schon so vielen das Leben verbittert hat, ob nämlich die Oberlehrer mittelbare oder unmittelbare Staatsbeamte sind, ein für allemal aus der Welt geschafft.

Doch dies sind nur, wenn auch sehr erfreuliche, Begleiterscheinungen, Die Hauptsache ist: Wenn alle Lehrer versetzt werden können und auch versetzt werden, dann ist ein Mittel gefunden, sie vor Eintönigkeit und Einseitigkeit zu bewahren. Wenn der Lehrer frisch und angeregt ist, dann ist auch sein Unterricht anregend und erfolgreich.

Natürlich werden die vorgeschlagenen Änderungen Geld kosten, wenn ich auch vermute, daß sich im großen und ganzen nicht allzuviel in der Verteilung der Schullasten ändern wird. Es müßte allerdings eine Summe von etwa 100 000 bis 200 000 Mark ausgeworfen werden, um die Kosten für die häufiger werdenden Versetzungen zu bestreiten.

Diese Summen fallen jedoch bei der Höhe des Etats der Monarchie nicht ins Gewicht, und es würde für die Entwicklung des Unterrichts von der größten Bedeutung sein, wenn der Etat der Unterrichtsverwaltung einmal nicht allein unter dem Gesichtspunkt der allergrößten Sparsamkeit aufgestellt würde. — Ich meine natürlich nach der siegreichen Beendigung des Krieges.

Frankfurt a. O. Paul Hartmann.

Das Not-Diarium eines Gubener Primaners aus dem Anfang des 18. Jahrhunderts.

Daß sich eine Art von Schuldiarium aus dem Anfang des 18. Jahrhunderts bis auf unsere Zeit erhalten habe, wird vielen als unglaublich dünken. Dennoch ist es eine unbezweifelbare Tatsache, deren Möglichkeit sich freilich nur durch ganz eigenartige Umstände, durch besonderen Glücksfall erklärt. Als ich unlängst eine Musterung der alten Musikalien der hiesigen Haupt- und Stadtkirche vornahm, über deren Ergebnis ich mich an anderer Stelle äußern werde, fiel mir ein Quartheft in die Hände. Vorn auf der ersten Seite stehen die Worte: Ich will den Herrn loben, so lange ich hier bin, und meinem Gott lobsingen, so lange ich lebe. Ao 1725.

Das Heft enthält in Niederschrift verschiedener Gymnasialschüler, die dem Kirchenchor angehörten, kirchliche Gesänge, die unter Leitung des Dirigenten Johannes Keuling (1708—1748) abgeschrieben worden sind. In diese mitten eingesprengt, auf den Seiten 65, 78 bis 86, fand ich, was ich eben ein Notdiarium nannte, nämlich mehrere Seiten deutschen, lateinischen und griechischen Text. Den Ausdruck „Not-Diarium“ wähle ich, weil ich wohl annehmen darf, daß der betreffende Schüler seine Arbeiten nicht regelmäßig, sondern nur in

der Not in Notenhefte geschrieben hat. Sechs einzelne Stücke sind zu unterscheiden. In dem 1. schreibt der unbekannte Verfasser in deutscher Sprache, der aber viel Latein beigemischt ist, über das Thema: *vicit post funera virtus*. Das 2. Stück bringt Ansichten über die Trinität. Das 3. handelt kurz von Sleidanus. Das 4. bietet einen Abschnitt aus der deutschen Geschichte zur Zeit Kaiser Ferdinand des III. (1637—1657) zum Übersetzen ins Lateinische, einige Zeilen liegen auch in der keineswegs fehlerfreien Übersetzung vor. Das 5. Stück behandelt in deutscher Sprache das Gebet. Das 6. ist eine lateinische Vorlage zur Übertragung ins Griechische. davon sind 3½ Zeilen wirklich übersetzt. Die griechischen Worte und Akzente gebe ich im Folgenden getreu wieder, nur bei dem U-Laut bin ich von der altertümlichen Form abgewichen. Einzelne Stücke scheinen in der Schule diktiert oder wenigstens in Eile nachgeschrieben zu sein.

Die Schrift ist, wie man sich denken kann, höchst flüchtig, manchmal kaum leserlich, viel muß erraten werden, viel bleibt zweifelhaft. Viele deutsche Hauptwörter habe ich mit großen Anfangsbuchstaben versehen, fehlende Interpunktionen ergänzt. Der Inhalt mag zum Teil in gleichzeitigen, mir aber augenblicklich unzugänglichen Lehrbüchern aufgefunden werden. Für jeden Hinweis in dieser Richtung werde ich dankbar sein.

I. (S. 65) *vicit post funera virtus* ist das bekannte Hemistichium, welches auf den Cost*cis* (? *castris*?) *doloris* oder wenn sonsten die Leiche auf ein Paradebett geleget wird, gelesen wird. *Vita est vel naturalis vel spiritualis vel aeterna virtus consistit* oder *in medio consistit virtus*, und hier wird nicht das *medium rei*, sondern *rationis* gesehen. Wenn man die Personen, die Umstände der Zeit und andre Dinge bey Ausübung der Tugend exiteriret (?). Ein Sohn hat *patre adhuc inter vivos superstite* ein *jus ad rem*, i. e. die Hoffnung und Anwartschaft zum Erbe, wenn er es aber nach dem Tode desselben würklich in Besitz hat, so hat er *jus in re*.

II. (S. 78) *Cum verbo in singulari constructum denotat et trinitatem et unitatem* und ist ein *Canon exegeticus*; wenn ich sagen wollte: *Deus est triplex*, so ponirete ich, *quod Deus esset compositus, quemadmodum v. gr. (verbi gratia) dicitur vilum (= filum) triplicatum*, welches doch der *Symplicitati Dei* zuwider wäre, als ich *Hinc* (?) *dicitur Deus est trinus, non vero triplex, hinc nonnulli malunt dicere* Dreyeinigkeit *quam* Dreyfaltigkeit, *quae opiniones vero facile possunt inter se conciliari. persona est* (?) *substantia intelligens et ratione praedita. Item incommunicabilis* (?) den andern (?) *suam* (?) *personalitatem* seinen (?) nicht (?) lann (?) curden (?). Kann einer etwa sagen *sua bona, suos honores, suam eruditionem* (?) Ewig (?) oder mit theilen (?) kann (?). in der heil. Dreyeinigkeit heißet es wohl αλλος και αλλος. Es sind unterschieden drei (?) Personen, aber nicht αλλο και αλλο. Es ist darinnen nicht *alia atq.* (?) *alia sed una essentia*, von Christo aber heißt es αλλο και αλλο, *id est, datur* ?) *in eo alia atque alia natura divina, sci . . .*? *humana*, nicht aber kann ich sagen: *in Christo est* αλλος και αλλος, *id est* ..... *personna* .....

III. *Sleidanus de perfecta scriptura illius historiam iterum incipimus* (?) *ratio annorum etiam ad* (?) *illis actis (octis?) addidit, licet authores alios inter eos vehementer igitur discordi (sic!) sunt. Sed pedibus illorum doctorum hominum insistit, sed ut ad nostrum scopum redeamus, ita nobis aliquid de vita hujus scribae* (!) *attendere sinitis. Sleidanus natus erat ex urbe Sleida non longe de Hollandia, ubi*

IV. und indem wir kurtz vorher der Glückseligkeit unseres Vaterlandes Meldung gethan haben, weil (?) das Licht der evangelischen Wahrheit sächsischen Regierung nach der Päbstlichen ‖ (auf der nächsten Seite heißt es nun:) *Et cum paulo ante felicitate* (?) *nostrae patriae mentionem fecimus, quia evangelium sub Saxonio regimine post pontifias* (statt *pontificias) tenebras magis elexit* (statt *eluxit), hinc merito etiam infortunium quo* (?) *praecipue nostra urbs Gubenensis paulo post experta est. Nam Sveci adhuc hostem animum gerebant in electorem Saxoniae, quia in pace Pragensi* (1635) *illorum partes dimiserat. Hinc suam iram in regionis Saxonis* (?) *et simul contra nostram urbem plenis modiis effundebant, hinc etiam* ‖ (auf der nächsten Seite:) Itzo da daß Reich einen neuen Kayser an *Ferdinando tertio* bekommen hatte, so wurden auch neue und von den vorigen unterschiedene Rathschläge angenommen, weil man nehmlich zu Wien wahrnahm, daß die bißherige scharfe und auf daß Interesse der Catolischen zu sehr gerichtete Art zu procediren wenig genutzet hatte, so wurde versuchet, ob daßjenige, was durch den Krieg nicht hatte können erhalten werden, durch den Frieden und gelinde Mittel erlangt werden könnte. Deswegen gab der neue Kayser seine Begierde des Friedens bald anfangs an den Tag, und es wurden zu Kölln und Naumburg unterschiedene Convente gehalten, welche aber ihren Zweck nicht erreichen noch den verlangten Frieden in die deutschen Länder bringen konnten, da (denn?) die Papisten verlangten noch immer die Besitzung der freien (?) grelider (?) Örter, aus welchen die Lutheraner von den römisch gesinnten waren getrieben worden, und die Schweden wolten auch nicht eher Deutschland die Ruhe gönnen, biß man ihnen etliche deutsche Länder als einen Lohn ihrer Arbeit und Unkosten gegeben hätte.

(Darunter steht nun:) *Vocabula.*

commodum Interesse, *romanensis* römisch gesinnt, *Colonia agrippina.*

(Auf der vorhergehenden Seite:) *Imitatio* (?)

V. Das G e b e t h ist an und vor sich selbsten auch eine angenehme Sache, wenn auch gleich nicht ein solcher großer Nutzen aus dem Gebeth, welches zu Gott abgeschickt wird, erfolgen sollte, wir doch nu? nun? *eruny* (?) nu Ko? und Ve? auch gleich in dem (?) Arbeit nur die Ergötzlichkeit die Zeit zu vertreiben gesuchet würde, doch wie ich von m? mm? nu? m? hoffe, ja vertraue, so werde (?) ob (?) Gr? Doch das verrichtete Gebeth vor die allerangenehmste Sache halten, denn die übrigen Verrichtungen ziehlen nur auf irdische Dinge, daß Gebeth aber setzet uns in die genaueste (?) Gesellschaft mit Gott.

(nächste Seite:) VI. *Non modo apud Iudaeos videmus abominationem desolationis, quemadmodum illa stat in loco S. (sacro?) Sed et omnes apud nos reos se faciunt hujus abominationis, qui in nostris templis aut . . .* (?) *scholis omnem bonum ordinem tollentes loca illa sacra profanant . quomodo enim hoc deo placebit, quomodo pronos (pravos?) mores in tumultuando, petulantiam linguae in loquendo, iram in gestibus ostendimus. Haec omnia certe nihil aliud nisi abominatio in sanctis S. Dei oculis sunt.*

ου μόνον προς ιούδαίονς εἰδομεν τὸ τῆς ἐρημῶσεως Βδελνγμα κατως ἐκεῖνο ἱστηοι (?) ἐν τῶ τὸπῳ τῶ ἁγἰῳ ἀλλὰ καὶ πὰντες προς ἡμὰς ἐνὸχους ἑαντοῦς ποιοῦσίν.

Guben. H. Hiltmann.

II. Programmabhandlungen.

Latein 1914 und 1915.

1. 1914.

Ein erfahrener, von der Liebe zur Sache und zu den Schülern geleiteter Lehrmeister nimmt das Wort in der Programmbeilage des Gymnasiums Allenstein, Prof. **Heinrich Gebler,** der „die Behandlung der altsprachlichen Dichterlektüre auf dem Gymnasium" bespricht, und zwar als einen „Beitrag zur freieren Gestaltung der Lehrpläne". Progr.-No. 1.

Er geht tatsächlich nicht die gewohnten Geleise des Alltags, aber doch auch nicht zu künstlich zurechtgemachte Pfade. Wenn nicht alles, was er bringt, für jeden zugeschnitten ist, so wird doch jeder, denke ich, Anregung genug finden; besonders jungen, frisch strebenden Lehrern möchte ich das Studium der Schrift anempfehlen. Hier nur eine Einzelheit, die für jeden oder doch die meisten brauchbar ist: eine wohldurchdachte Auswahl aus Vergil. „Ich würde," sagt Verfasser, „wenn ich jetzt einmal wieder den Vergil zu lesen hätte, aus dem ersten Buch nur wenig, aus dem zweiten die wichtigsten Stellen, z. B. die Laokoonsepisode, dann den Anfang und mehrere Partien des sechsten Buches lesen, aus dem zweiten Teile jedoch die Beschreibung des Schildes, die Episode von Nisus und Euryalus und die Schicksale der Camilla, dies alles in Obersekunda. Für Unterprima würde ich einige schöne Stellen aus den Georgika auswählen, aus dem 2. Buche das Lob Italiens und den Preis des Landlebens, aus dem 4. die Hauptstellen über die Bienen und einige Episoden." Er tritt dafür ein, daß Vergil, der jetzt von Untersekunda ab herrsche, beschränkt werde auf die letzte Hälfte der Obersekunda und das erste Halbjahr der Unterprima, nicht „aus Voreingenommenheit gegen den Dichter", sondern weil dieser, der für ihn selbst „aus mehreren Gründen der interessanteste" ist, dem Schüler in vielen Teilen weniger anziehend erschiene. Mit solcher Meinung steht er bis zu gewissem Grade gewiß nicht allein. Gleichwohl möchte ich, im Grunde doch im Sinne des Verfassers, auch hier für die Freiheit des einzelnen oder doch der einzelnen Schule eintreten.

Wenn Gebler für die Georgika eintritt, so erhält er Hilfe durch **Ernst Pilch,** der „Vergils Georgika in neuem deutschen Gewande" vorführt, indem er „das 1. Buch und ausgewählte Stellen der anderen Bücher übersetzt darbietet. (Friedrich-Werdersches Gymnasium zu Berlin. Progr.-No. 69.

Über Vergil urteilt er richtig: „Wir sehen in ihm nicht mehr den genialen Überwinder des Homer; wir erkennen, wie erbittert er mit seinem Stoff zu ringen hat, und weisen ihm nach, wie oft er in diesem Kampfe unterliegt. Aber wir stellen ihn auch nicht in den Rang der bloßen Verseschmiede; denn wir verstehen wieder, daß in seiner Seele Wärmeres loderte als das Kohlenfeuer der Klügeler." Er betont dann, daß wir in den Georgika den wahren Vergil deutlicher vor uns sehen als in der Äneis. Sieht man in der Äneis lediglich den — allerdings unzulänglichen — Versuch eines herorischen Epos, so stimme ich zu; aber doch an sehr vielen Stellen zeigt uns auch die Äneis den „wahren Vergil". Die Übersetzung ist geschmackvoll. Eduard Norden verdankt er die „Anregung zu solchem philologischen Parergon"; nach dessen Vorgang hat er auch das Versmaß gewählt. Hier eine Probe

(I 1-6): „Der Saaten fröhliches Gedeih'n, Maecenas,
Die rechte Zeit, den Boden zu bestellen,
Und Reben an den Ulmenbaum zu binden,
Der Rinder Zucht, die Sorge für das Vieh,
Des Bienenhaushalts kundige Behandlung —
Besungen sei's in diesem neuen Lied!"

Dem Gedanken einer Erweiterung des Kreises lateinischer Schullektüre haben manche Vorschläge des letzten Jahrzehnts gegolten — mit mehr oder weniger Glück. Ein oft begangener Fehler lag m. E. darin, daß solche Erweiterung, und zwar zugunsten dieses oder jenes bestimmten Schriftstellers, schlechthin verlangt, als etwas allgemein Verbindliches gefordert wurde. Man vergaß zu sehr der einfachen Wahrheit, daß eines sich nicht für alle schickt und daß ein gewisser Lehr- und Lesestoff in der Hand des einen zu lebendiger Wirkung sich ausgestalten kann, während ein anderer gar nichts damit ausrichtet.

Ein tüchtiger Kenner der philosophischen Anschauungen Senekas braucht gewiß auch vor schwierigeren Schriften dieses Philosophen als geeigneter Schullektüre nicht zurückzuschrecken. Das scheinen mir die Beiträge zur Erläuterung von Senekas Trostschrift an Marcia von Prof. **Wilhelm Kaiser** zu zeigen (Askanisches Gymnasium in Berlin. Progr.-No. 65.)

Den berechtigten Wünschen nach Erweiterung der lateinischen Lektüre, sagt Verfasser, hat die Anstalt, an der der Verfasser dieser Abhandlung tätig ist, seit Jahren Rechnung getragen. Ich stimme ihm im allgemeinen bei, wenn er — gegenüber den „Chrestomathien" von Prosaschriftstellern — sagt, daß es nicht wohlgetan sei, in kurzer Zeit von einem Schriftsteller zum andern überzuspringen oder bei demselben Schriftsteller von einer Schrift zur andern zu jagen. „Mir kommt dieses Verfahren mehr wie ein Nippen und Naschen von kulturhistorischen Blüten vor, ein künstliches Aufdiespitzetreiben des Interesseerweckens." Nachdem Verfasser in einem 1. Teil die Kapitel XVII und XVIII, die „von jeher der Erklärung im einzelnen und der Einführung in den großen Gedankengang große Schwierigkeiten bereitet" haben, behandelt hat, bringt er im 2. Teile eine große Reihe von Übersetzungsvorlagen (ins Lateinische), die in ihrer Art ebenfalls Erläuterungen zu Senekas Schrift bieten und aus dem Oberprimaunterricht erwachsen

sind. Sie sind ein erfreulicher Beleg dafür, daß der alte *tantum-abest*-Stil glücklich im Verschwinden begriffen ist.

„Einige Wörter aus Sallust in ihrem Bedeutungswandel und Bedeutungsumfang unter Hinzufügung einiger sonstiger zu den betreffenden Vorstellungskreisen gehöriger Ausdrücke und Wendungen für den Schulgebrauch zusammengestellt." Ein etwas langer, aber doch bezeichnender Titel für eine fleißige Arbeit, die **Hans Noeldechen** in der „Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums in Nauen bietet Progr.-No. 153).

Sie ist nützlich für den Synonymiker, wenngleich das dem gewählten Schulschriftsteller, Sallust, Eigentümliche nicht scharf genug hervortritt. Andererseits ist es zu begrüßen, daß auch andere Schriftsteller herangezogen sind, unter denen besonders Caesar, Cicero, Horaz zu Worte kommen; auch Seitenstücke aus dem hellenischen und dem deutschen Schrifttum sind dankenswerterweise beigefügt. Der Inhalt zerfällt in zwei Teile: „1. Der Mensch als Einzelwesen" (u. a. *animus, ingenium, mens, liber, servus, mulier vir*), „2. der Mensch als ζῶον πολιτικόν" (*ambitio, ambitus, factio, partes, studium, fides* usw.).

Heute, wo die Dardanellen ein heiß umkämpfter Streitgegenstand sind, gewinnt die Sage von Hero und Leander besonderen Reiz. Gymnasialdirektor Prof. **Alb. Zimmermann** gibt von dem so benannten Epos des Grammatikers Musaios sowie von zwei Briefen aus Ovids*) „Heroiden" eine Übersetzung im antiken Versmaß, die den epischen Ton gut trifft. (Kgl. Gymnasium Andreanum zu Hildesheim. Progr.-No. 433.)

Dem Wunsch des Verfassers, seine Arbeit möge „den Freunden altgriechischer und altrömischer Dichtung in deutschem Gewande einige weniger bekannte Gedichte anziehend genug vermitteln und den Verehrern von Grillparzers Muse einen willkommenen Einblick in seine Dichterwerkstatt eröffnen", wird man sich gern anschließen. Auch drei Epigramme, die der Sage gewidmet sind, hat Verfasser beigegeben, zwei von Antipatros (aus augusteischer Zeit) und eines von Martial, dessen letzter Vers „*Parcite, dum propero; mergite, dum redeo*!" auf dem Kranzgesims eines hübschen Renaissancebrunnens (16. Jahrhundert) im Hofe des Hildesheimer Kaiserhauses steht; eine gute Abbildung dieses sogenannten Dianabrunnens ist beigegeben. Beachtenswert sind die „textkritischen Bemerkungen zu Musaios im Anschluß an Ludwichs Ausgabe". Sie bieten eine Reihe wohlgelungener Verbesserungen und Erklärungen (z. B. zu Vers 45 ff. und zu der Lücke nach V. 330).

In seiner Schrift „Bedeutung und Gebrauch des Konjunktivs in den lateinischen Relativsätzen den Sätzen mit cum" hatte Prof. Dr. **R. Methner,** ausgehend von dem Modusgebrauch in Relativsätzen, den Gebrauch des Konjunktivs in den Sätzen mit cum zu erklären versucht. Er hatte dort mehrere Arten von Temporalsätzen mit cum unterschieden und auch deren Unterschied

*) Um dieser „Briefe" willen mag auch das Ganze an dieser Stelle Berücksichtigung finden.

gegen die 10 (von ihm) sogenannten Modalsätzen mit cum festzustellen versucht.

In der vorliegenden Abhandlung (Die lateinischen Temporal- und Modalsätze, Kgl. Gymnasium zu Bromberg. Progr.-No. 237) untersucht er nun, „ob und wie weit jene Scheidung zwischen Temporal- und Modalsätzen sich auch bei den übrigen temporalen Konjunktionen erkennen und durchführen läßt, und inwieweit auch jene verschiedenen Arten von Temporalsätzen sich bei diesen Konjunktionen wiederfinden." Er behandelt, nachdem er seine früheren Ergebnisse über *cum* vorausgeschickt hat, die Konjunktionen *ubi* (S. 17 ff.), *simulatque* (S. 25), *ut* (S. 26), *priusquam* und *antequam* (S. 38), *postquam* und *posteaquam* (S. 40), *antequam* und *postquam* mit einer Zeitbestimmung (S. 49), *dum* und *quoad* (S. 52). Wie es bei einem so gründlichen Kenner und Forscher auf dem Gebiete der lateinischen Verbalsyntax nicht anders zu erwarten ist, bietet auch diese Schrift eine Fülle von Anregung und von scharfsinnigen Beobachtungen, und auch wer vielleicht nicht allen Folgerungen beizustimmen vermag, wird die Förderung unserer wissenschaftlichen Erkenntnis anerkennen.

Vom Modusgebrauch in Relativsätzen war auch William Gardner Hale in seinem bekannten Werke über die „Die *Cum*-Konstruktionen" (übersetzt von A. Neitzert. Leipzig 1891) ausgegangen, indem er darauf hinwies, daß „*cum* nichts anderes als eine Form von *qui*" sei, und daß alle *qui*-Konstruktionen Parallelen unter den *cum*-Konstruktionen hätten, wenngleich diese Besonderheiten entwickelten, die über die der *qui*-Konstruktionen hinausgehen. Hale glaubte gezeigt zu haben, daß die wichtigsten Konstruktionen sowohl von *cum* wie von *ut* usw. — „nämlich die konsekutive, charakterisierende, klassifizierende, kausale, adversative und die erzählende" — nichts in ihrem Wesen Verschiedenes seien, sondern „Weiterbildungen einer ursprünglichen Konstruktion, deren Vorstellung, wie sie auch ausgedrückt werden möge, allen Sprachen gemeinsam ist, der unabhängigen konjunktivischen Behauptung einer ideellen Gewißheit" (S. 321). Methner sagt nicht mit Unrecht (in der Schrift über „Bedeutung und Gebrauch des Konjunktivus in den lateinischen Relativsätzen" und Sätzen mit *cum*. Berlin 1911. S. 3), daß er mit dem Ausdruck „ideelle Gewißheit keinen klaren Begriff verbinden könne; nach ihm selbst vereinigt der lateinische Konjunktiv in sich die beiden Bedeutungen des griechischen Optativs und Konjunktivs, die er die „fiktive" und die der Erwartung (oder auch die potentiale) nennt. Mit Hale stimmt Methner überein in dem Grundgedanken (Herleitung der qualitativen aus den konsekutiven Sätzen); aber er tadelt (a. a. O. S. 2), daß H. seinen Ausführungen keinen klar bestimmten Begriff von dem Wesen und der Bedeutung des Konjunktivs zu Grunde lege, und daß er dem Begriff des „Konsekutiven" einen viel zu weiten Umfang einräumt. M. geht von der Grundbedeutung der Erwartung aus, die den Konsekutivsätzen zu Grunde liege: „der bei der Vorstellung des Dinges Verweilende faßt die von ihm ausgehende Wirkung als etwas zu Erwartendes auf" (a. a. O. S. 26). Daraus wird dann eine Kraft des Konjunktivs hergeleitet, die Beschaffenheit der im Hauptsatze enthaltenen Handlung usw. zu betonen, zu veranschaulichen, hervorzuheben (a. a. O. S. 25). In der vorliegenden Abhandlung hebt M. (noch

schärfer als Hale) hervor, es sei nicht der Begriff des Kausalen, ebensowenig der des Konzessiven oder Adversativen, der den Unterschied zwischen den eigentlichen Temporalsätzen und den konjunktivischen Modalsätzen*) mit *cum* bedinge. Die Konjunktion *cum* mit dem Konjunktiv werde in solchen „Modalsätzen" dazu benutzt, „die Vorstellungen zweier Handlungen in ideellen Zusammenhang zu bringen". Er sagt dann weiter, in Übereinstimmung mit seinen früheren Darlegungen, der Ursprung dieses Gebrauchs sei durch die (aus den konsekutiv-qualitativen Relativsätzen sich herleitende) „hervorhebende Kraft" des Konjunktiven zu erklären. Um Mißverständnissen vorzubeugen, bemerkt er hierzu (S. 11), daß dies nicht so zu verstehen sei, „als ob der Inhalt des Modalsatzes an sich besonders bemerkenswert sei und deshalb hervorgehoben werde"; vielmehr werde der Inhalt nur deshalb „hervorgehoben", weil er geeignet sei „den Inhalt des regierenden Satzes ins rechte Licht zu stellen, d. h. zu erklären, zu veranschaulichen, oder als besonders bemerkenswert erscheinen zu lassen".

In seinem neuesten Buche (Lat. Synt. des Verbums. Berlin 1914**). Weidmannsche Buchhandlung.) sagt M. über diesen Konjunktiv, er stehe, wenn der Umstand, der für das volle Verständnis des im regierenden Satze enthaltenen Gedankens von Bedeutung ist, als besonders bemerkenswert hervorgehoben werden soll.

Es liegt die Frage nahe: Wie steht es mit der hervorhebenden Kraft des Konjunktivs? Hat sich die Stufenleiter: Erwartung (nach M. eine Grundbedeutung des Konjunktivs) — Veranschaulichen — Hervorheben wirklich sprachgeschichtlich und auch psychologisch als sicher begründet erwiesen? War überhaupt in verhältnismäßig so später Zeit jene Grundbedeutung des Konjunktivs noch so lebendig, daß sie neue Sprossen, und zwar äußerst lebenskräftige, treiben konnte, nachdem doch im gesamten Altlatein in den meisten jener Modalsätze der Indikativ geherrscht hatte? Und wenn solche Entwicklung möglich war, konnte nicht dann von der Allgemeinbedeutung des Konjunktivs, die doch — was auch immer die Grundbedeutungen gewesen sein mögen — zweifellos das ganze große Bereich des Vorgestellten in allen möglichen Verzweigungen ist (vom Willen und Wunsch bis zum abstrakten Gedanken, zur Fiktion), konnte nicht da auch eine Brücke z. B. zum Kausalen sich finden, da doch das Verhältnis von Ursache und Wirkung etwas im eminenten Sinne Vorgestelltes, Gedankliches, Rationales ist? Gewiß behauptet ‚*quod* = weil' im klassischen Latein (im alten ist es überhaupt in kausalem Sinne selten) seinen Indikativ; aber auch er kommt mit fortschreitender Zeit ins Wanken. Und warum soll der in dem menschlichen Erkennen, in der ratio zweifellos vorhandene Unterschied zwischen (realer) „Ursache" und (gedanklichem, logischem) „Grunde" nicht auch sprachlich einmal abgefärbt haben? Ferner: Auch der Indikativ kann bei „Umständen, die für das Verständnis

*) „Jede Handlung, die zu einer andern in Beziehung gesetzt wird, ist im Verhältnis zu ihr ein Umstand, ein näherer Umstand wird sie, wenn sie zu dem genannten Zweck mit der andern zusammen vorgestellt und so in engste Beziehung zu ihr gesetzt wird."

**) Vgl. S. 64 (im Abschnitt über die „adverbialen Relativsätze"), S. 84 („Modalsätze"); er nennt solchen Konj. den „unechten" (z. B. a. a. O. S. 37).

des im regierenden Satze enthaltenen Gedanken von Bedeutung sind," stehen; nur, wie gesagt, wenn der Umstand „als ganz besonders bemerkenswert hervorgehoben werden soll," steht der Konjunktiv (Methner, Lat. Syntax d. V. S. 64). Warum mag nun nicht gerade der Indikativ, der Modus des Wirklichen*) oder doch des als wirklich Angenommenen, Unterstellten auch etwas ganz besonders betonen oder veranschaulichen können. Wenn bei Plautus (Most 774) jemand ausruft: *Voco hunc hominem?*, so kommt mir das viel anschaulicher vor, denn *‚vocem?'* Und noch eines. M. verwertet, ganz im Sinne Hales, durchaus mit Recht den Einfluß der fortwuchernden Analogie in der Behandlung der syntaktischen Fragen und im besonderen der Frage des Konjunktivs in Temporalsätzen (vgl. z. B. in der hier besprochenen Abhandlung S. 21 bezüglich der Sätze mit *ubi*). Aber sollte sich da nicht doch wieder die Frage erheben, ob all die durch Analogie entstandenen Konjunktivsätze in allen ihren einzelnen Beispielen die Eigentümlichkeit ihres Ursprunges, ihrer Entwicklung widerspiegeln? Paul Cauer scheint das z. B. nicht anzunehmen, wenn er in der 3. Auflage seiner *Grammatica militans* (1912) sagt: „Bei konjunktivischen Temporalsätzen . . . . war sich auch der Römer keines inneren Zusammenhanges mit der Handlung des regierenden Satzes bewußt." Wenn er sich des Zusammenhanges nicht bewußt war, so könnte er ja freilich triebmäßig den Konjunktiv bei gegebener Gelegenheit vorgezogen und so dem gedanklichen Zusammenhang seinen Tribut gezollt haben. Aber wo ist hier der feste Punkt, von dem aus ein sicherer Überblick zu gewinnen wäre. Und endlich: Welchen Einfluß hat etwa — ein Gedanke, der zuletzt von W. Kroll besonders nachdrücklich, wenn auch in anderem Zusammenhange, geltend gemacht worden ist — die stilistische Eigenart und Überlegung des einzelnen Schriftstellers bei der Wahl verwandter syntaktischer Ausdrucksmittel und bei der Abwechslung zwischen diesen Mitteln? Ehe wir ganz am Ziele sind, ist noch gar vieles zu erwägen, zu prüfen — wenn anders das Ziel überhaupt zu erreichen ist. *Est etiam quaedam nescendi ars.* Aber dem Ziele näher können wir kommen, wenngleich das Ideal selbst — darin liegt seine Anziehungskraft — jeder Zeit andere Aufgaben stellt. Auf dem Wege zum Ziele aber ist Methners eindringende und immer wiederholte Forschung ein Markstein.

Einige Untersuchungen gelten der Arbeitsweise römischer Klassiker und ihrer Textgestaltung. Dem Andenken Friedrich Leos widmet Dr. **C. Atzert** eine Untersuchung De Ciceronis librorum de officiis quibusdam codicibus, und zwar legt er zunächst Proben und Früchte einer sehr genauen Vergleichung einer Londoner Handschrift vor (I. *De codice Harleiano* 2716. — Kgl. Gymnasium zu Osnabrück. Progr.-No. 444). Mit Unterstützung

---

*) Methner (Lat. Synt. d. V.) definiert: „Bei einer gegebenen Vorstellungsverbindung, die auf äußere oder innere Wahrnehmung zurückgeht oder durch die vermittelst der Einbildungskraft bewirkte Reproduktion früher gewonnener Vorstellungen entstanden ist, wird der Modus indicativus gesetzt." Nun ja, wenn man will, beruht eben unsere gesamte Erkenntnis, auch die vom Wirklichen oder vermeintlich Wirklichen auf der Wahrnehmung. Ob ich „Wirklichkeit" oder „gegebene Vorstellungsverbindung" setze, ist eine philosophische, nicht eine grammatische Frage.

des Ministeriums konnte er einen längeren Aufenthalt in London dazu benutzen, Handschriften des Britischen Museums und besonders die genannte, zuerst von Luchs ans Licht gezogene, zu studieren. Die Arbeit dient einer neuen Ausgabe der Officien, die Verfasser vorbereitet.

In der Abhandlung Ad topica carminum amatoriorum symbolae knüpft Dr. **Bruno Lier** (Kgl. Marienstifts-Gymnasium zu Stettin. Progr.-No. 220) an eine Bemerkung Ed. Nordens an, wonach wir „eine Topik der Motive in Poesie und Prosa" brauchen, da es Wahnglaube sei, „ein Rudiment aus den Zeiten der Renaissance, die das Lateinische isolierte", als könne man lateinische Schriftstücke irgendwelcher Art rein aus sich selbst heraus erklären. Verfasser geht nun diesem Gedanken nach bezüglich der *‚loci communes'* in den *carmina amatoria*. Er sucht nachzuweisen, daß dieselben τόποι bei Griechen und Römern wiederkehren, und zwar so, daß offenbar die Römer aus griechischen Quellen geschöpft haben; auch wo zufällig der uns erhaltene Grieche jünger ist als der römische Schriftsteller, ist doch an sich die fragliche Kunstform älter als beide, und zwar griechischen Ursprungs. Verfasser verfolgt mit großem Fleiße im einzelnen solche Dinge, z. B. den Vergleich der geliebten Frau mit den Göttern, Streit zwischen Mars und Venus, Ver- gleich Amors mit einem Fischer oder Vogelsteller, „Was sich liebt, das neckt sich (z. B. Terent. Andr. 555 *Amantium irae amoris integratiost* = Menander Erg. 797 ὀργὴ φιλούντων ὀλίγον ἰσχύει χρόνον usw.) usw. Die Vermittler für die römischen Elegiker waren natürlich vielfach die Alexandriner.

Über das Leben des Kaisers Otho haben wir Beschreibungen von Tacitus, Sueton, Plutarch und Cassius Dio. Von diesen stimmen besonders untereinander überein, sehr oft auch den Worten nach, Tacitus und Sueton. Wie erklärt sich dies? **Erich Naumann** (De Taciti et Suetonii in Othonis rebus componendis ratione. Sophien-Gymnasium zu Berlin. Progr.-No. 78) hat sich die Mühe genommen, die übereinstimmenden Stellen zusammenzutragen, schließt dann aber nicht, daß Sueton den Tacitus (dessen Historien früher erschienen) benutzt habe, sondern erklärt die Übereinstimmungen aus der Benutzung einer gemeinsamen Quelle und zwar jedenfalls eines römischen Geschichtschreibers. Daß Tacitus und Sueton nicht unmittelbar zusammengehören, ergibt sich nach Ansicht des Verfassers aus den (trotz aller Übereinstimmung) doch auch vorhandenen starken Abweichungen und aus den nur bei Sueton stehenden Angaben. Der Gewährsmann beider ist aber nicht Cluvius Rufus (wie Peter und Mommsen meinten), sondern der ältere Plinius. Verfasser scheintmir dies mit guten Gründen zu beweisen. Außerdem hat Tacitus zwar nicht (wie in den Annalen) die Tagesberichte (*acta diurna*), aber wohl die Senatsverhandlungen (*acta senatus*) benutzt, sowie mündliche Mitteilungen verschiedener unterrichteter Männer, z. B. des jüngeren Plinius; manches auch hatte Tacitus selbst gesehen. Über die Eigenart der Taciteischen Darstellung urteilt Verfasser sicherlich richtig: *in rebus describendis eum a Plini non abhorruisse constat, sed ubi mores temporum, ubi consilia, meditationes, indicia eorum qui ea aetate florebant, illustrantur, omnibus his locis Taciti gravitas dicendi, natura et ingenium cognoscitur.*

Nachträglich ist mir vorgelegt worden:

Beiträge zur Technik der Reden bei den römischen Epikern des 1. Jahrh. n. Chr. I. Von Oberlehrer **Helmut Gaedt** (Großh. Gymnasium Fridericianum. Schwerin i. M. Progr.-No. 943). 26. S. 4°.

Die Arbeiten über die Nachahmung Vergils durch die Epiker des 1. Jahrhunderts *(Lucan, Valerius Flaccus, Silius, Statius)* beschränken sich meist auf Sprachliches oder auf gedankliche und szenische Einzelheiten. Gaedt geht daran, in einem wesentlichen Teile, der Technik der Reden, den künstlerischen Aufbau dieser Werke besonders auch in Vergleichung mit Vergils epischer Kunst aufzuzeigen. Das erste Gesetz für die vier behandelten Epiker ist das der möglichsten Einschränkung der Reden, wie bei Vergil. Doch gehen die Nachahmer durch mehrere Abweichungen über ihr Vorbild hinaus. Alle Epiker, Vergil eingeschlossen, stimmen darin überein, daß selten ein dritter Sprecher auftritt. Daß die Beschränkung eine bewußte ist, wird durch verschiedene Merkmale, die Verfasser bespricht, erwiesen. Neben Vergil sind übrigens sehr wahrscheinlich auch die Geschichtschreiber auf die Epiker von Einfluß gewesen. Manche Kunstgriffe sind beiden Kunstgattungen gemeinsam. Bemerkenswert ist noch, daß bei Vergils Nachahmern die Kürze, besonders die Vermeidung von Entgegnungen, zum Teil übertrieben wird; Vergilsche Feinheiten sind öfters bei der Nachahmung unbeachtet geblieben. So zeigt sich, sagt Verfasser zum Schluß richtig, auch hier wieder, „daß den Meister nachahmen noch nicht Meister sein ist".

2. 1915.

„Welche Anforderungen hat beim Übersetzen der Schriftsteller der Lehrer an die Schüler und welche an sich zu stellen? Erster Teil." Unter diesem Titel bringt ein anerkannter Meister der lateinischen Sprache, Prof. Dr. **August Tegge,** wichtige Beiträge zur Behandlung der Lektüre (Kgl. Ev. Gymnasium zu Ratibor. Progr.-No. 302). Zur Einleitung meint Verfasser, er wolle „nicht über eine Kunst, am allerwenigsten über die Kunst des Übersetzer handeln, die doch wie jede Kunst nach dem Geschmacke jedes einzelnen zum Glück recht verschieden" sei. Er wolle nur „über die vielen Schwierigkeiten handeln, die sich beim Übersetzen auf Schritt und Tritt dem Schüler und noch mehr bei seiner Musterübersetzung dem Lehrer (und um so gelehrter, desto mehr!) in den Weg stellen". Dabei aber will er auch sein Scherflein beitragen zur Beantwortung der Frage, wie wir die Schwierigkeiten planmäßig heben und zielbewußt ihnen abhelfen. Mit feiner Ironie meint er, es werde doch wohl nicht wahr sein, „was man oft genug als reine Wahrheit versichern hört, daß heutzutage fast jeder Schüler eine gedruckte Übersetzung benutze". Nun, es wird heutigentages vielleicht etwas besser geworden sein als zu der Zeit, die ich selber als Schüler erlebt habe — wenigstens da, wo der Lehrer sich bewußt geworden ist, daß die Übersetzungsaufgabe noch anderes in sich schließt als eine Überwachung der Schüler, ob diese ihrerseits ihre Pflicht tun. Diese aber zu tun, war dem Schüler nicht möglich, wenn es z. B. (wie es eben in meinen Schülerjahren gewohnte Tatsache war) vor allem An-

beginn der Neposlektüre hieß: „Präpariert für die nächste Stunde das erste Kapitel vom Thrasybulus!“ — Die Arbeit Tegges enthält eine Fülle feiner und anregender Bemerkungen, die in Wirklichkeit — auch ohne daß er es will — zur rechten Kunst des Übersetzens, soweit sie Lehrer und Schüler zusammen in der Klasse üben können und sollen, tüchtige Hilfe zu bringen imstande sind. Wir empfehlen das Studium der Schrift allen, die anfangen, Lektüre-Unterricht zu geben, womit nicht gesagt ist, daß andere nicht auch viel Gutes finden können. Verfasser will „für die Schulpraxis die Anforderungen behandeln, die der Lehrer an die Vorübersetzung, die Nachübersetzung, die unvorbereitete Übersetzung der Schüler und an seine eigene Musterübersetzung zu stellen hat,“ und entwickelt zunächst die allgemeinen Grundsätze, soweit sie zur Sache gehören, 1. am einzelnen Wort, 2. an der Verbindung einzelner Wörter, 3. am Satz und an der Periode, 4. an den einzelnen Stilgattungen“. Er legt besonders das Lateinische zu Grunde, ohne indes das Griechische auszuschließen; besonders die Homerische Sprache kommt auf ihre Rechnung.

Im vorliegenden ersten Teil der Abhandlung betrachtet Verfasser „das einzelne Wort“ nach der lexikalischen, synonymischen, grammatischen und stilistischen Seite. Er stellt nicht geringe Anforderungen an die allgemeine Arbeit des Übersetzens; so stellt er die (nur scheinbar selbstverständliche) Forderung: „Jedes Wort muß übersetzt werden oder ausgedrückt.“ Ich bin einverstanden, soweit überhaupt die Ausdrucksmittel der Sprache, in die übersetzt wird, in jedem einzelnen Falle zulänglich sind; selbstverständlich ist diese Zulänglichkeit auch bei Kultursprachen nicht immer vorhanden. —

Es sind zum Teil prächtige Kabinettsstücke feiner, nachempfindender Übertragung, die uns hier begegnen. *Specula* (das der Schüler in seinem Wörterbuch als „schwache Hoffnung“ findet): „ein Schimmer von Hoffnung“, *lectulus*: „mein liebes Bett“ (im Wb.: einfach „Bett“), *numuli*: schnödes Geld, elender Mammon“ usw. usw. Der erfahrene Syonymiker zeigt sich auf Schritt und Tritt. Richtig sagt er: „Wie synonymisch auch nicht ein Wort dem andern gleich war, so ist auch nicht eine Konstruktion der andern gleichbedeutend.“ Freilich konnte sich doch die eine oder andere Ausdrucksweise so abschleißen, daß sie an die Stelle einer andern verwandten treten konnte. Dies möchte ich etwas schärfer betonen, als es Verfasser (S. 19) gelegentlich der bekannten Gegenüberstellung ‚*cognovisse*: *cognitum habere*: *avoir connu*‘ zu tun scheint. — Möchte nur bald der zweite Teil der vortrefflichen Arbeit folgen.

„Die Invektivenpoesie der sullanisch-cäsarischen und nachaugusteischen Zeit“, wird als „Beitrag zur Geschichte der Invektive“, von Dr. phil. **Afons Kurfess** behandelt (Kgl. Gymnasium zu Wohlau. Progr.-No. 308). Die Abhandlung ist die unmittelbare Fortsetzung einer Arbeit über die Anfänge der Invektive in Rom, die in der Zeitschrift Sokrates erschien. Gut begründet scheint mir des Verfassers Ansicht über Senekas „*Divi Claudii apocolocyntosis*“, die einzige Spottschrift der frühen Kaiserzeit. Sie ist bekanntlich gleich nach dem Tode des Kaisers Claudius, der Seneka nach Korsika verbannt hatte, geschrieben, und kann, wie Verfasser richtig meint, nur im Einverständnis mit Nero und besonders Agrippina geschrieben sein. Während Claudius in

Wirklichkeit vergiftet war, stirbt er hier eines natürlichen Todes, Neros Lob wird mit deutlicher Absicht eingefügt, Agrippinas Namen aber mit Fleiß verschwiegen. Auch die Ansicht über die Echtheit des Titels (obwohl in der Schrift selbst die „Verkürbissung" nicht ausdrücklich vorkommt) ist wohlbegründet. — Warum nicht statt des häßlichen „Invektive" das deutsche „Schmähschrift" oder je nachdem Schmähredе, literarisches Spottbild? Vor dreißig Jahren glaubte niemand ohne „Velociped" auskommen zu können; jetzt tut ein einfaches „Rad" dieselben oder bessere Dienste. Gewöhnen wir uns nur ans Deutsche; es wird immer noch genug Fremdes, das mehr Berechtigung hat, übrig bleiben.

Münster i. W. Franz Cramer.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen.

Kriegsdichtung.

Busse, Carl, Deutsche Kriegslieder 1914/15. Herausgegeben und eingeleitet. (Sammlung: Aus den Tagen des großen Krieges.) Bielefeld und Leipzig 1915. Velhagen & Klasing. XXVI u. 171 S. 8°. 1 M.

Janssen, Albrecht, und **Heuler, Felix,** Als der Weltbrand lohte. Das Echo des großen Krieges im Lied. Band I. Würzburg 1915. Curt Kabitzsch. VII u. 276 S. 8°. geb. 3 M.

Gilow, Hermann, An den frühen Gräbern unserer Helden. Stimmen der Klage und Erhebung aus Dichter- und Denkermund. Ein Trostbrevier. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. I u. 55 S. 8°. 0,80 M.

Vesper, Will, Vom großen Krieg 1914—1915. Neue Gedichte 3. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. 96 S. 8°. 0,80 M.

Carl Busse spricht sich in der Einleitung seiner Sammlung über die Bedeutung der Kriegspoesie aus, der er einen hohen Wert beilegt, ohne indes dem einzelnen Dichter als solchem hervorragende dichterische Begabung zuzugestehen. Die ungeheure Erregung trug Millionen Alltagsmenschen zu einer ihnen sonst fremden Gefühlsstärke empor und machte sie für Augenblicke, für Stunden, für Tage dem Dichter verwandt. Der einzelne wird der Ausdruck der allgemeinen Stimmung, sein Lied ist ein Bekenntnis, ein Zeichen der Zeit. In Verallgemeinerung des Gedankens will Busse grundsätzlich die vaterländische und Kriegslyrik von der sonstigen Lyrik unterscheiden; während sich der eigentliche Lyriker selten auch als Kriegslyriker bewähre, könne der eigentliche Kriegslyriker nicht als schlechthin bedeutender Dichter gelten. Als Beispiele für letztere Erscheinung führt er Körner und Arndt an.

Carl Busse erklärt, es sei schon jetzt möglich, eine Auswahl des Besten zu liefern. „Die Fluten sind verbraust, und was sie an den Strand warfen, ist sicht- und richtbar" (XXI). Von den etwa 100 Gedichten, die er in seiner Sammlung bietet, ist mir in der Tat ungefähr die Hälfte mehr oder minder bereits in anderen Sammlungen begegnet, so daß man also von einer übereinstimmend festgestellten kleinen Auswahl von Gedichten sprechen kann. Bei den übrigen, die bei Busse neu entgegentreten, muß vielfach der sichere Blick und das Feingefühl des Herausgebers anerkannt werden. Das gilt insbesondere für die Lieder von Ina Seidel, auf welche er mit Recht die Aufmerksamkeit

lenkt. Er gruppiert die Gedichte in 5 Abteilungen: Alldeutschlands Erweckung, Der Aufbruch, Kampf und Sieg, Gedämpfter Trommelklang, Zu Hause.

Im einzelnen weise ich hin auf S 19 „Deutsche Jugend 1914" von Ina Seidel, S 29 Reservistenlied von Otto Crusius, S. 73 „Die Flöte" von Franz Karl Ginzkey, S. 105 „Deutschlands Flotte in See" von Rudolf Herzog, S. 119 „Spielmanns Tod" von Soldaten des Res.-Infanterieregiments 107, S. 130 „Der Bruder Tod" von Ina Seidel (ein durch Ursprünglichkeit ausgezeichnetes Gedicht!), S. 139 „Ein junger Held" von Rudolf Presber, S. 162 „Die Klage der Mädchen" von Ina Seidel (Ein formvollendetes Gedicht, das an Schillerschen Rhythmus erinnert. Es beginnt: „Als die Tage heiter glänzten, Hat kein Gott uns offenbart, Daß ihr die geheim Bekränzten Und die Todgeweihten wart."), S. 163 „Liebster, wie ist das schwer!" von Grete Maier.

Albrecht Janssen und Felix Heuler wollen „ein vornehmes, umfangreiches, großzügiges und doch billiges Werk herausbringen, das ein Echo des ganzen Krieges im Liede gibt" (V). Auch Gedichte von den „Brüdern überm Meer" werden berücksichtigt, desgleichen deutschfreundliche „neutrale" Dichter. Über die Anordnung sagen die Herausgeber selbst: Die Grenzen der einzelnen Abteilungen sind fließend, konnten auch gar nicht fest umrissen werden. Als Überschriften wählten wir mit Vorliebe geflügelte Worte, die im großen und ganzen den nachfolgenden Inhalt decken (VII).

Im einzelnen nenne ich: S. 31 Richard Dehmel, Gebet ans Volk; S. 33 Jakob Loewenberg, Mein Volk; S. 42 Heinrich Molenaar, Krieg; S. 69 Karl Frank, Ans Vaterland; S. 81 Ferdinand Avenarius, Fahnengebet; S. 98 Thomas Westerich, Landsturm; S. 102 Robert Hohlbaum, Letztes Aufgebot; S. 120 Richard Elsner, Soldatenliebe; S. 122 Franz Lüdtke, Abschied; Ernst Rosmer, Abschied; S. 137 Paul Rosenhayn, Die Liebste schreibt; S. 187 Reinhold Braun, Deutsches Reiterlied; S. 213 Gustav Falke, Deutsche Weihnacht 1914; S. 218 Ernst Zahn, 1914; S. 223 Johannes Schürmann, In der Nacht; S. 256 Walter Nithack-Stahn, Ostern 1915.

Hermann Gilow hat eine Reihe „erlösender Worte" zusammengestellt, „in welche die Totenklage von Dichtern und Denkern an frühen Gräbern gekleidet worden ist". Die Auswahl ist unter dem frischen Eindruck schwerer eigener Opfer erwachsen. Die Einteilung verläuft in 4 Abschnitten mit den Überschriften: Rasch tritt der Tod den Menschen an, Das Glück eines kurzen Erdenlaufs, Kein selg'rer Tod als auf grüner Heid!, Schau empor! Die Belegstellen sind aus der Bibel, der altgriechischen und der deutschen Literatur genommen, vorzugsweise aus der letzteren.

Vespers drittes Heft der Kriegsgedichte reiht sich würdig an die beiden ersten (vgl. meinen Bericht M. f. h. Sch. XIV S. 515). Vesper hat es seinen „lieben Kameraden vom 2. bayerischen Landwehr-Regiment" gewidmet, und in der Tat treffen die vorliegenden Gedichte vorzüglich den Ton des Mitkämpfers, freilich eines Mitkämpfers, der alle Vorgänge vergeistigt und sie in Rhythmus und Poesie taucht. Im einzelnen mache ich besonders namhaft: S. 67 Die Saat, S. 76 Frage und Antwort. Ein Soldatenlied (kindlich heiter und volkstümlich), S. 78 Vision in der Schlacht, S. 84 Soldatenlied vom Untergang des bayerischen Regiments

L... (volksliedartig, melodiös), S. 86 Auf den Tod der jungen Kriegsfreiwilligen vor Ypern (wie das Vorhergehende, in seiner Einfachheit tief ergreifend), S. 91 Einst, S. 92 An den Schlaf (tieftragisch).

Hann.-Münden. P. Goldscheider.

Schriften zu der altdeutschen Sage, Geschichte, Literatur und ihrem Nachleben.

Gering, Hugo, Beowulf, nebst dem Finnsburg-Bruchstück übersetzt und erläutert. 2., durchgesehene Auflage. Heidelberg 1913. C. Winter. XV u. 123 S. 8°. geh. 2 M. geb. 3 M.

Hoffmann, Heinrich, Zur Volkskunde des Jülicher Landes. Zweiter Teil: Sagen aus dem Indegebiet. Eschweiler 1914. J. Dostall. XXVIII u. 179 S. 8°. brosch. 1,50 M.

Baumann, Paul, Dietrich von Bern. Heldentaten und Abenteuer, den Kindern und dem Volk erzählt, illustriert von Kindern. Stuttgart o. J. G. Weise. 118 S. 8°. kart. 1,20 M.

Pertz, G. H., u. a., Die Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit, in deutscher Bearbeitung herausgegeben. Zweite Gesamtausgabe, fortgesetzt von M. Tangl. Band 4: Leben des heiligen Severin von Eugippius, übersetzt von C. Rodenberg. 3., neubearbeitete Auflage. Leipzig 1912. Dyk. VIII u. 104 S. 8°. geh. 2 M., geb. 2,50 M. Band 20: Nithards vier Bücher Geschichten, übersetzt von Jasmund und Wattenbach. 5. Auflage, neubearbeitet von E. Müller. Leipzig 1912. Ebenda. IX u. 79 S. 8°. geh. 2 M.

Wagner, Richard, Der Ring des Nibelungen, herausgegeben von Wolfgang Golther. Leipzig 1914. G. Freytag (Sammlung ausgewählter Dichtungen, mit Einleitung und Anmerkungen). Erster Band: Das Rheingold. Die Walküre. geb. 1,20 M. Zweiter Band: Siegfried. Götterdämmerung. geb. 1,30 M.

Wagner, Richard, Parsifal, herausgegeben von Wolfgang Golther. Ebenda 1914. geb. 1 M.

Das Nibelungenlied, nach der Handschrift A mit Benutzung der Übersetzung von O. Henke, ausgewählt und herausgegeben von A. Koppitz. Ebenda 1914. geb. 1 M.

Die Übersetzung des Beowulf von Hugo Gering, welchem wir schon die beste Eddaübersetzung verdanken, ist dem deutschen Unterricht sehr willkommen. Die Beowulfsage wird in O II gern behandelt. Ihre Grundidee ist fast eine zeitgemäße: Der Held betrachtet als höchstes Ziel seines Lebens, seine ganze Manneskraft dem Lande zu opfern im Kampfe gegen die heimtückischen Unholde, die Leben und Werk der Menschen vernichten. Auch die poetischen Stimmungen, die Vorliebe des Dichters für das düster Großartige, sind von jeher anerkannt worden; „in dem ganzen Epos glaubt man das ewig gleichmäßige, feierliche und gewaltige Rauschen der Wogen zu hören" (von der Leyen). In epischer Breite wird uns ein packendes kulturgeschichtliches Bild von dem Leben und den Sitten der Germanen der heroischen Zeit, ihrem kraftvollen Helden-

geist gegeben. Darum bringen manche Lesebücher für O II einzelne Proben, namentlich die ergreifende Leichenfeier für den Helden, so Muff-Biese nach der Übersetzung von Wilhelm Hertz, Liermann nach Gering. Ältere Übersetzungen sind die von Grein, Simrock, Mor. Heyne, P. Vogt u. a. Gering hat sein Ziel, eine lesbare Übersetzung zu bieten, vollauf erreicht und in der vorliegenden zweiten Auflage noch manches verbessert. Eine Einleitung erörtert kurz und übersichtlich die Datierung des Epos, den geschichtlichen und mythischen Hintergrund, die Nationalität des Helden, den Schauplatz der beiden Abenteuer, die Autorschaft, meist umstrittene Fragen, bei deren Lösungsversuchen der Verfasser die Ergebnisse der überreichen Beowulfforschung sorgfältig verwertet hat, auch in den Anmerkungen am Schluß (23 Seiten), die sich durch wissenschaftliche Gründlichkeit und Genauigkeit auszeichnen. Die Erklärungen des mythischen Hintergrundes sind aber nach wie vor problematisch, wie bei vielen germanischen Sagen. Wir müssen uns damit begnügen, festzustellen, daß das Epos auf einer reichen volkstümlichen Überlieferung beruht und mehrere Sagen von Drachenkämpfen miteinander verschmolzen hat, deren Herkunft im einzelnen nicht restlos nachweisbar ist. Gerings Beowulfübersetzung wird dem Unterrichte gute Dienste leisten. — Die Sagen aus dem Indegebiet von Heinrich Hoffmann bilden den zweiten Teil der in der „Monatschrift" (XII, 548) bereits angezeigten Schrift „Zur Volkskunde des Jülicher Landes". Sie erzählen in vielfach nur kurzen Berichten die im Volke lebenden Hexen-, Teufels-, Spuk- und Gespenstergeschichten, vom „Feuermann und Ohnekopf", von Irrlichtern, Zwergen, auch Variationen zur Sage vom wilden Jäger, vom Werwolf, vom ewigen Juden, dazu ätiologische Sagen über die Entstehung von Ortschaften, Dörfern, Klöstern. Beide bisher erschienenen Teile zeigen, wieviel Lokalüberlieferung selbst in den als sagenarm geltenden Gegenden noch vorhanden ist, und regen zu eigenem Sammeln an, wie denn zum II. Teil auch zahlreiche freiwillige Mitarbeiter beigetragen haben. Es ist klar, daß durch derartiges systematisches Sammeln manche alten Volksüberlieferungen vor dem Untergang gerettet werden, zumal wenn beim Aufzeichnen derselben, wie beim Verfasser, auf treue Wiedergabe nach Inhalt und Form Gewicht gelegt wird. Darum ist der unermüdliche Eifer und liebevolle Fleiß solcher Sammlungen, die auch das Interesse für die engere Heimat stärken können, anzuerkennen. — Das Buch „Dietrich von Bern" von Paul Baumann ist aus den bekannten Bestrebungen des Berthold Otto-Vereins (Lichterfelde), dessen Organ „Der Hauslehrer" ist, hervorgegangen und daher, wie die ähnlichen Schriften (vgl. „Monatschrift" IV, 111; IX, 614), in der „Altersmundart" (Sprache des Kindes) geschrieben, ja mit Hilfe der Kinder, die es auch selbständig illustriert haben. Letzteres entspricht der modernen Richtung des Werk- und Anschauungsunterrichts, bei welchem die Kinder zum Formen, Zeichnen und Illustrieren von Lesestücken an der Wandtafel oder daheim angeregt werden. Diese Methode kann, namentlich unter sachkundiger Leitung eines zeichnerisch tüchtigen Lehrers, ganz gute Früchte zeitigen, da sie das Auge übt, die Beobachtung schärft und die phantasievolle Gestaltungskraft des Kindes zur Geltung bringt. Allerdings liegt hierbei die Gefahr nahe, daß die kindliche Illustration zur Karikatur wird und die erhebenden Heldengeschichten

unserer gewaltigen Vorzeit dem Fluche der Lächerlichkeit preisgibt. Die Verwendung der „Altersmundart" hält sich im ganzen in maßvolleren Grenzen als früher, wenn auch gewisse Trivialitäten und Eintönigkeiten im Ausdruck nicht genügend vermieden werden. Der Verfasser zeigt eine auffallende Vorliebe für die Satzanfänge „Und", „Da", „Und da" sowie für das Wort „kaput". Letzteres sollte heute schon als Fremdwort ausgemerzt werden. Auch Sätze wie diese: „Er (Wieland) will sich Flügel schmieden. Da will er mit fortfliegen. Und er kriegt wirklich welche fertig" oder: (die Königin) „war nicht gleich mit einverstanden" würden auf die Dauer besser vermieden. Denn jeder gesunden Bewegung — und die Bestrebungen des „Hauslehrers" haben gewiß einen gesunden Kern — schadet die Übertreibung und das wäre eben — schade. — Die beiden Bändchen aus der Sammlung „Die Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit" (herausgegeben von Pertz u. a.) sind auch kulturgechichtlich recht anregend. Das von C. Rodenberg übersetzte, mit Einleitung und Fußnoten herausgegebene „Leben des heiligen Severin von Eugippius" schildert uns das fromme Leben und die Wundertaten, welche die Legende dem Heiligen zugeschrieben hat. Da Severin von der Zeit kurz nach dem Tode Attilas (453) bis zu seinem Lebensende (482) in der Provinz Noricum an der Donau wirkte, schimmern im Hintergrunde der Lebensbeschreibung die Zustände dieser Gegend während der zweiten Hälfte des fünften Jahrhunderts, also der Zeit der Völkerwanderung, hindurch, jener Zeit, wo die unaufhaltsamen Wellen der germanischen Einfälle vernichtend hinwegfluteten über die römische Herrschaft und Kultur. — Die von E. Müller in 5. Auflage neubearbeitete Übersetzung der „Vier Bücher Geschichten von Nithard" führt uns in die karolingische Zeit ein, in welcher Nithard, der Sohn des mit Karl dem Großen eng befreundeten Angilbert und der Tochter des Kaisers Bertha, eine Rolle spielte. Das Buch ist eine für die karolingische Geschichte, insbesondere für die Jahre 841 bis 843 wichtige Quelle, seine jetzige 5. Auflage eine durchgreifende Neubearbeitung, die den Beifall der Fachkreise finden wird. — Die von Wolfgang Golther besorgte Ausgabe von Richard Wagners Parsifal und Ring des Nibelungen (Leipzig, G. Freytag) wird jeder Deutschlehrer und Wagnerfreund mit lebhafter Freude begrüßen. Seine Musikdramen als Schullektüre zu behandeln, ist in letzter Zeit in Fachzeitschriften mehrfach empfohlen worden. Auch einzelne Lesebücher für O II weisen darauf hin oder bringen, wie das vortreffliche Liermannsche, Stücke daraus, so aus dem Ring, aus Parsifal, Lohengrin, Tristan. Da Richard Wagner es verstanden hat, die Kenntnis der Welt der Edda und der germanischen Götter- und Heldensage den Gebildeten zu vermitteln und ihre nationalen und ethischen Grundgedanken mit echt vaterländischem Empfinden herauszuarbeiten, so darf der deutsche Unterricht an ihm nicht stillschweigend vorbeigehen, ebensowenig wie an den übrigen zum Gemeingut der gebildeten Welt gewordenen dichterischen und künstlerischen Nachklängen der altdeutschen Sage und Literatur. In O II lassen sich diese Stoffe auch in Schülervorträgen (vgl. des Referenten „Germanische Götter- und Heldensage" aus demselben Verlage) gut behandeln, und auch noch in O I hielt vor kurzem einer meiner musikkundigen Schüler auf seinen besonderen Wunsch einen gediegenen Vortrag

über Richard Wagners Meistersinger. Für die Schulausgabe konnte der Verlag keinen besseren Herausgeber finden als den bekannten Rostocker Germanisten W. Golther, zu dessen Domäne die Erläuterung der sagengeschichtlichen Grundlagen und die Würdigung des künstlerischen Wertes der Meisterwerke Richard Wagners gehört. In vorzüglichen Einleitungen unterrichtet uns Golther schnell, sicher und gründlich über alles für das Verständnis Wissenswerte: über den Sagenstoff, die Handlung und ihre Träger, die Entstehungsgeschichte der Wagnerschen Dichtungen, ihre sittlich-religiösen Grundideen, ihre Verskunst und musikalischen Motive. Die Anmerkungen am Schluß geben wertvolle Erklärungen besonders sprachlicher Art. Die einschlägige Bibliographie ist angegeben. Daher seien diese Bändchen für den Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung allen Wagnerverehrern nachdrücklichst empfohlen. — Endlich möge noch hingewiesen werden auf die soeben erschienene 4. Auflage der Schulausgabe des Nibelungenliedes in der Übersetzung von O. Henke, neubearbeitet von A. Koppitz, welche die Handschrift A zugrundelegt und in der Einleitung eine gute Übersicht über die Entstehung und Bedeutung der Sage und Dichtung bietet.

Berlin-Wilmersdsrf. Arnold Zehme.

---

b) Einzelbesprechungen.

Bolzanos, Bernard, Hauptwerke der Philosophie in originalgetreuen Neudrucken, Bd. IV, herausgegeben von Aloys Höfler. I. Wissenschaftslehre in 4 Bänden. Erster Band: Versuch einer ausführlichen und größtenteils neuen Darstellung der Logik. Leipzig 1914. Felix Meiner. XVI u. 571 S. 8°. brosch. 12 M., geb. 14 M.

Der Verlag von Felix Meiner, Leipzig, hat bei dem Unternehmen, Hauptwerke der Philosophie in originalgetreuen Neudrucken herauszugeben, den ersten Band der Wissenschaftslehre B. Bolzanos (erste Auflage 1837 von Seidelsche Buchhandlung) erscheinen lassen. Bolzano wird neuerdings öfter zitiert; H. Bergmann, Prag, hat vor einiger Zeit eine besondere Monographie (Das philosophische Werk B. Bolzanos, Halle a. S.) veröffentlicht. Dazu kommt, daß Bolzano von den modernen philosophischen Richtungen, die sich in Göttingen, Marburg, Freiburg, geltend machen, reklamiert werden kann. Bolzano kann zwar die Unabhängigkeit der Logik von der Psychologie nicht in Abrede stellen, sucht aber dann doch eine „reine Logik" zu entwickeln, indem er die Behauptung von unabhängigen Sätzen und Wahrheiten aufstellt. In diesem Punkt trifft er mit den obengenannten modernen philosophischen Richtungen zusammen. Auch sie gehen darauf aus, die Logik aus dem Bann der Psychologie zu befreien, in der Logik die festen Prinzipien für die Möglichkeit einer Erkenntnis der Welt herauszustellen. So nennt denn auch Husserl, der die Lehre von überempirischen, überindividuellen Wahrheiten erneuert hat, Bolzano einen der größten Logiker aller Zeiten. Ohne Zweifel verdient Bolzanos Versuch der Logik wegen der klaren und übersichtlichen Gliederung, wegen des anerkennenswerten Strebens, die einzelnen Begriffe wie Wahrheit, Urteil, Vorstellung, Anschauung usw. scharf und präzis zu fassen, hohe Beachtung. Seine Abweichungen von Kant, die hier und

da hervortreten, werden besonders für solche anregend sein, die im Begriff sind, über Kant hinauszugehen. Wertvoll ist auch das reichliche Material, das Bolzano durch Zitieren anderer philosophischer Meinungen liefert. Das Werk wird dadurch zugleich ein nützliches Nachschlagebuch für den, dem keine größere philosophische Bibliothek zur Verfügung steht.

Lauenburg i. P. E. Bergmann.

Karbowiak, A., Zwei Kämpfe für die Wahrheit. Eine Flugschrift gegen einen Berliner Schulgeschichtsschreiber. Krakau 1914. Selbstverlag des Verfassers. 71 S. 8°.

Ein höchst unerquicklicher literarischer Streit, der ins Politische hinüber spielt, ist entstanden durch eine Besprechung, die der Krakauer Professor Karbowiak in einer polnischen Zeitschrift den Arbeiten des Direktors Dr. P. Schwartz gewidmet hat. Es handelt sich dabei um den ersten Band des großen Sammelwerkes „Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium" und eine Abhandlung über „Die preußische Schulpolitik in den Provinzen Südpreußen und Neuostpreußen." Auf diese sehr scharfe Kritik hat Schwartz in der Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts (Jahrg. III, S. 252—304) nicht minder scharf geantwortet. Nun veröffentlicht Karbowiak in einer deutsch geschriebenen Flugschrift eine Übersetzung seiner ersten Rezension und eine Verteidigung gegen den neuen Aufsatz seines Gegners. Neben recht wenig erfreulichen persönlichen Angriffen, die zuerst von Karbowiak ausgingen, handelt es sich vornehmlich um die Beurteilung der polnischen Schulverhältnisse in den Gebieten, die Preußen 1795—1806 besaß. Es stehen sich zwei grundsätzlich verschiedene Ansichten gegenüber. Eine Einigung scheint nicht möglich zu sein, jedenfalls wird sie durch einen solchen Streit nicht erreicht. Daher wird die wissenschaftliche Forschung dadurch kaum gefördert. Im einzelnen auf die Flugschrift einzugehen, ist hier nicht der Ort, auch jetzt nicht die Zeit.

Stölzle, R., Erziehungs- und Unterichtsanstalten im Juliusspital zu Würzburg von 1580—1803. Erstmals aktenmäßig dargestellt. Herausgegeben mit Unterstützung der Gruppe Bayern der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Mit zwei Tafeln. München 1914. C. H. Beck. IV, 319 S. 8°. 8,50 M.

Das altberühmte Juliusspital in Würzburg, die Stiftung des hochherzigen Fürstbischofs Julius Echter von Mespelbrunn, ist weithin bekannt, und jeder Besucher der Musenstadt am Main hat vor dem gewaltigen Bau gestanden, der sich mitten in der Stadt erhebt. Über die Aufgabe und den Zweck des Stiftes werden nur wenige Bescheid geben können, am wenigsten weiß man bisher von den Schul- und Erziehungsanstalten, die mit dem Spital verbunden waren. Sind sie auch an Bedeutung den ähnlichen Franckeschen Stiftungen in Halle nicht an die Seite zu stellen oder mit den sächsischen Fürstenschulen zu vergleichen, so haben auch sie in kleinerem Umfange segensreich gewirkt und viel Nutzen gestiftet. Ehemalige Angehörige haben ihrer stets mit Dank und Verehrung gedacht, wie in dem vorliegenden Buche wiederholt hervorgehoben wird. Aus mühseliger Aktenforschung ist es entstanden, und der verdiente Verfasser entwirft uns ein anschau-

liches und vielseitiges Bild von den Anstalten, ihrer äußeren Geschichte und dem inneren Betriebe. Mit dem 1579 gestifteten Spital waren von Anfang an verbunden ein Waisenhaus, eine Trivialschule, in der auch die Anfänge des Lateinischen gelehrt wurden, und ein Studentenmuseum, d. h. ein Convict und eine Unterrichtsanstalt, ähnlich den Pädagogien an anderen Universitäten. Die beiden ersten Anstalten wurden 1786 aufgehoben, das Studentenmuseum bestand bis 1803. Von dem Leben und Treiben erfahren wir aus zahlreichen Instruktionen, Haus- und Tagesordnungen, die der Verfasser in ausgedehntem Umfange mitteilt. Manche Einzelheiten, z. B. über den Unterricht im Deutschen, auch die wenigen Prüfungsaufgaben, die im Anhange mitgeteilt werden, sind ganz interessant, im allgemeinen bieten aber die Nachrichten nicht viel Neues für die Geschichte des Unterrichtes. Trotzdem hat das Buch einen nicht geringen Wert, da es uns eben eine große Erziehungsanstalt kennen lehrt.

Greifenberg i. Pom. M. Wehrmann.

Walsemann, Hermann, Methodik des elementaren und höheren Schulunterrichts. Für den Gebrauch in Seminaren und Oberlyzeen.

Teil IVb:

Kerp, Heinrich, Methodik des Unterrichts in der Erdkunde. Hannover und Berlin. Carl Meyer (Gustav Prior). 1913. V u. 105 S. 8°. brosch. 1,50 M., geb. 2 M.

Kerps Schrift umfaßt sechs wohlgegliederte Abschnitte. Der erste Abschnitt beleuchtet in einem geschichtlichen Rückblick die Entwicklung der erdkundlichen Wissenschaft wie die des erdkundlichen Unterrichts. Erdkundliche Werke und Monographien, Lehrbücher der erdkundlichen Wissenschaft und ähnliche Werke, methodische Schriften, die auf die Entwicklung der erdkundlichen Unterrichtsmethodik Einfluß ausgeübt haben, besondere methodische Schriften für den heimatkundlichen Unterricht werden für den Lehrer der Erdkunde in reicher Fülle genannt. — Der zweite Abschnitt handelt von dem Wesen und Bildungswert der Geographie. — In dem dritten Abschnitte macht der Verfasser den Versuch, das Ziel des erdkundlichen Unterrichts aufzustellen und seine verschiedenen Aufgaben darzulegen. — Wie der erdkundliche Unterricht methodisch zu gestalten ist, lehrt uns der vierte Abschnitt. — Die Hilfsmittel, die im erdkundlichen Unterricht eine so überaus wichtige Rolle spielen, die natürlichen Veranschaulichungsmittel sowohl als die künstlichen, werden im fünften Abschnitt einer zutreffenden Würdigung unterzogen. — Der sechste Abschnitt endlich bringt eine Anzahl von gut ausgewählten Lehrbeispielen, sechs an der Zahl.

Der Verfasser hat die Aufgabe, die er sich gestellt, im allgemeinen mit Geschick gelöst und so dem Geographielehrer eine gute Anleitung im Unterrichte geboten. Das inhaltlich bedeutsame Buch kann dem Fachmann ebenso wie dem gebildeten Laien aufs wärmste empfohlen werden.

Teil V.:

Hupfeld, Hans, Methodik des naturkundlichen Unterrichts in höheren, mittleren und Volksschulen. Hannover und Berlin. Carl Meyer (Gustav Prior). 1913. III u. 228 S. 8°. brosch. 2,70, geb. 3,20 M.

Eine sehr zuverlässige und dankenswerte Arbeit! Das Buch behandelt in vier Stufen I. das Wesen und die Einteilung der Naturwissenschaften, II. den Bildungswert der Naturwissenschaften, III. die Methodik der Naturgeschichte, IV. die Methodik der Naturlehre. Es ist nur schade, daß Umfangsrücksichten uns gebieten, von den meisten Kapiteln hier ganz abzusehen. So übergehen wir die beiden ersten Abschnitte und wenden uns sogleich der Methodik der Naturgeschichte zu, die in 12 Teile zerfällt. Nr. 8 bringt „Ausgeführte Lehrbeispiele": das Eichhörnchen, den Flug der Vögel, den Schlafmohn, die Schlüsselblume, Praktische Übungen, den Bernstein. In Nr. 9 schließen sich „Lehrmittel und Sammlungen" an: das Mikroskop, der Projektionsapparat, der Schulgarten, Terrarien und Aquarien, Sammlungen. Nr. 12 führt uns Bezugsquellen und Literaturangaben vor, die für den Lehrer der Naturwissenschaften besonders wichtig sind und darum auch möglichst ausführlich dargestellt werden: Hilfsbücher für den Lehrer, Lehrbücher für die Hand der Schüler und Schülerinnen, Naturwissenschaftliche Zeitschriften. — Die Methodik der Naturlehre umfaßt 10 Teile. Auch hier spielen „Ausgeführte Lehrbeispiele" (Nr. 8): das Barometer, das Ohmsche Gesetz, der Planspiegel, die Kohlensäure, das Fleisch, Praktische Übungen, desgleichen „Literaturangaben" (Nr. 10): Hilfsbücher für den Lehrer wie Lehrbücher für die Hand der Schüler und Schülerinnen eine wichtige Rolle.

Der Verfasser dieser fleißigen Schrift dürfte manches längst in Vergessenheit geratene Wissen wieder auffrischen. Wir können das um so bestimmter annehmen, als sich der Direktor der Marienschule in Bückeburg bereits durch eine Reihe von naturwissenschaftlichen Veröffentlichungen einen Namen erworben hat.

Posen. H. Schröer.

Lamprecht, Karl, Neue Schule, Neue Erziehung. An Lehrer und Eltern. Ein Vortrag zur Leipziger Pestalozzifeier des Jahres 1915. Leipzig 1915. K. F. Köhler. 8°. 16 S. brosch. 0,30 M.

Der Vortrag bringt viele wertvolle und interessante Einzelheiten, aber bestimmte greifbare Vorschläge macht er nicht. Lamprecht kommt in diesem letzten Vermächtnis an sein Volk nur darauf hinaus, daß wir in den Frieden mit dem ernsten Vorsatz eintreten müssen, hohen Idealen nachzustreben. Dazu bedürfen wir geistiger Mittel, die nur geboren werden können von starker Überzeugung, durch geistige Durchbildung und Kräftigung der Nation; und diese Ideale können nur durch die Hochschule geschaffen werden. In gemütlichem Plauderton, wie wir ihn schon bei Lamprecht kennen, durchmißt er zunächst die Geschichte der Pädagogik, soweit sie für die neue Schule von Bedeutung ist, erörtert dann, was diese neue Schule im Grunde bedeutet und was das neue Schulideal will. In mancher Beziehung hat es dasselbe Bestreben wie das Ideal der ersten Periode des Subjektivismus, das Können soll geweckt werden, die Körperpflege wird stark betont, die Kinder sollen zu vernünftigem Genießen künstlerischer Werte erzogen werden. Aber statt der Gefühlswelt stehen in der zweiten Periode die Willenselemente im Vordergrund. Ein eigentliches Ideal und damit letztes Ziel hat die Bewegung der zweiten Periode noch nicht, aber aus den Kämpfen von heute muß es endlich erstehen, es muß ein Humanitätsideal kommen, in direktem Gegensatz zur englischen Praxis, und hier erhält die Hochschule eine erziehliche

Funktion. Es läßt sich der akademischen Jugend ein Ideal einflößen, aber dazu sind (schon um der studentischen Körperpflege willen) die Universitäten aus dem Innern der Stadt hinaus ins Freie zu verlegen, und dann ist die Zahl der Dozenten stark zu vermehren zum Zweck engerer, freundschaftlicher Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und für die notwendige Arbeitsteilung. Erreicht kann das neue Ideal, das Ideal der neuen Humanität nur werden, wenn neben der Berufsbildung zur freien Förderung der Wissenschaft für Leute, die ganz besonders begabt sind, die Kanditaten einer künftigen Professur, noch eine Möglichkeit besteht, wissenschaftlich tätig zu sein. Ein bestimmtes Programm für die Aufstellung von Mitteln und Wegen, um die Verwirklichung des neuen Bildungsideals zu erreichen, muß aber erst geschaffen werden. Es sind Probleme, die sich eng verknüpfen mit dem, was das Schicksal unserer Nation sein wird. Lamprecht war ein „Mann der Sehnsucht" (S. 10 a. E.) mit dem Bewußtsein, daß aus den großen internationalen Beziehungen, die wir später wieder pflegen müssen, ein Humanitätsideal kommen muß, das seinen Zusammenhang nicht weit rückwärts in vergangenen Zeiten suchen darf. Aber, so frage ich, wann wird eine solche internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiete der Kultur wieder beginnen? Wann wird der internationale Zusammenhang der Künste und Wissenschaften, der jetzt mit so schrillem Mißklang zerrissen ist, wieder geknüpft werden? Es wird geschehen: die Liebe zur Wissenschaft, der Drang empor zu denselben Idealen wird auch die Seelen wieder zueinander führen, aber „es ist eine Unmöglichkeit, jetzt mitten im Kampfe Friedensschalmeien ertönen zu lassen" (Delbrück). Jetzt zu überlegen, wie nach Abschluß des Friedens die innere Kulturwelt neu zu gestalten sei, würde dem jetzt höchsten und nächsten Zweck widersprechen, nämlich der aus heiliger Liebe zum Vaterlande geborenen Einsetzung unserer ganzen Kraft des Leibes und der Seele für seine Ehre und unseren Sieg. Ihn hat Lamprecht mit uns gehofft; aber noch kämpfen wir für die Existenz des Vaterlandes, und eine Entscheidung über die Gestaltung des von ihm erstrebten Bildungsideals bleibt der ferneren Zukunft vorbehalten. Etwas Greifbares und Befriedigendes hat Lamprecht also Lehrern und Eltern, an die der Vortrag gerichtet ist, nicht geboten und konnte es nicht bieten.

Knabe, Karl, Der Weltkrieg und die deutsche Schule. Leipzig 1915. K. F. Köhler. 8°. 16 S. brosch. 0,40 M.

Zu näherliegenden und greifbaren Ergebnissen kommt Lamprecht gegenüber Knabe, der als praktischer Schulmann und gegenwärtig zugleich als Hauptmann im Dienste des Vaterlandes seine Vorschläge macht zu allseitiger Ertüchtigung der Jugend, daß „Deutschland auch späterhin gerüstet sei auf gefahrvollem, steilem, steinigem Wege sicher zu reiten". Er erörtert einzelne Fragen der Organisation des Schulwesens, die uns der Weltkrieg nahelegt, und geht bei seinen Forderungen näher auf das innere Sein und Wesen der deutschen Schule ein, für deren Güte auch der Krieg sichere Beweise geliefert hat. Wir haben die Jugend zur reinsten Wahrheitsliebe zu erziehen, die Volkskraft zu stärken durch Turnen, Spiele und bei den Knaben durch die Anfänge militärischer Unterweisungen. Knaben müssen für die Anforderungen des Lebens anders erzogen werden als die Mädchen. Die

sogenannte Koedukation ist zu verwerfen; das Fortbildungsschulwesen und das Hilfsschulwesen bedürfen eines weiteren Ausbaues. Wir haben kernhafte deutsche Männer und Frauen, Persönlichkeiten heranzubilden mit der Pflicht zu arbeiten und nicht für sich selbst, sondern für die Gemeinschaft zu leben. Vor allem auf Religion, Deutsch und Geschichte muß sich eine neue humanistische Richtung aufbauen, ein nationaler, deutscher Humanismus. Die Jugend ist zu freudigem Gehorsam zu erziehen, sich dem Gesetz zu unterwerfen und für die Gesamtheit zu wirken. Diese sittliche Erziehung hat in erster Linie der Religionsunterricht zu bewirken, dann der deutsche und der Geschinchtsuntericht, vorab das Deutsche, und Kriegsgeschichte behält ihre Bedeutung. Eine große Wichtigkeit beansprucht heute auch die Geographie, die Naturkunde, Wirtschaftskunde, Völkerkunde und Erdkunde umfaßt und in inniger Berührung mit den geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Lehrfächern steht. Auch Gesang und Zeichnen haben ihren Wert, und neben tüchtiger körperlicher Ausbildung auch die Handarbeit der Mädchen. Für seine Zwecke wünscht Knabe einen gemeinsamen Unterbau aller höheren Schulen. Die lebenden Fremdsprachen sind zu pflegen (statt Englisch in den östlichen Schulen Russisch); Lateinisch ist beizubehalten, aber, wenn möglich, auf dem Gymnasium zu kürzen; das Griechische ist vielleicht, um Raum zu gewinnen, auf die Elemente zu beschränken, und seine Geistesschätze müssen dann in guten Übersetzungen dargeboten werden. „Akropolis, Golgatha und Wartburg — Griechen-Schönheit, Christus-Güte und Germanen-Ernst (besser: Germanen-Geist) sind die drei Grundkräfte unserer wahren Harmonie" (Fr. Lienhard). Die Schule muß es gar ernst nehmen in der kommenden Zeit mit ihren Aufgaben, es muß tüchtig gelernt und mehr als bisher erarbeitet, auch die militärischen Vorübungen allgemein verbindlich weitergeführt werden.

Vieles von dem, was Knabe verlangt, hat ja nicht der Krieg uns erst nahegelegt, anderes haben schon andere in dieser Zeit gefordert und erörtert, wie auch die von ihm angeführte Literatur zum Teil zeigt, manche Exkurse, wie die über Englands Charakter und Politik, Verlogenheit und „Zwingherrschaft", unser Kampfesziel und die bisherigen Reformbestrebungen (S. 8) berühren sich nur von fern mit dem Thema des Schriftchens, über manche Vorschläge ließe sich mit ihm rechten, — aber es bietet das Heft eine Fülle beachtenswerter Einzelheiten und Belege, ist klar, knapp und ansprechend geschrieben, mit wahrem Verständnis für die Bedürfnisse der Schule und wahrer Liebe zu unserem Deutschtum nnd Vaterland. So fügt es sich würdig ein in den Kreis der erschienenen und erscheinenden Schriften über Schule und Krieg.

Kassel. Fr. Heußner.

Jantzen, Hermann, Von deutscher Schule und Erziehung. Berlin 1914. Weidmannsche Buchhandlung. 8°, 63 S. 1 M.

Aus Liebe zu unserm gesamten Volkstum erwachsen, möchte die Schrift mit dazu beitragen, daß uns die herrliche Selbstbesinnung unseres Volkes auf unsere Kraft, die bereits eine gesegnete Frucht des furchtbaren und erhabenen Weltringens ist, auch nach dem Friedensschlusse erhalten bleibt, und vornehmlich die Schule alles daransetzt, um diese Kraft zu wahren und fort und fort zu mehren. Und die deutsche Schule wird ihrem Mahnruf um so freudiger Gehör

schenken, als Vertrautheit mit ihrem Leben und Wirken den Verfasser berechtigen, ihn zu erheben, und freudiger Stolz auf ihre herrliche Bewährung in unseren großen Tagen ihn Worte der Anerkennung finden läßt, die nicht ungehört und unbeherzigt von der weiteren Öffentlichkeit verhallen dürften. Wie kommt es denn eigentlich, so fragt der Verfasser nach kurzen Erörterungen über den Krieg als Wecker des Staatsgedankens und Offenbarer der Kraft unserer Sprache und nach herzerfreuendem Eintreten für die so viel geschmähte Schule, daß wir in der ganzen Welt so maßlos unbeliebt sind, daß man schlecht über uns denkt und von unserem wahren Wesen so wenig weiß? Und mit Recht sieht er den Hauptgrund für diese so offenkundige und so viel beklagte Tatsache in dem uralten Erbübel der Auslandsucht und Fremdtümelei, die im Ausland notwendig den Eindruck hervorrufen, daß wir hohl und unselbständig und obendrein noch eitel und eingebildet seien. Dieses Erbübel aber auszurotten und zu verhindern, daß es je wieder aufwächst und Kraft gewinnt, ist ihm nun vor allem die Schule berufen und verpflichtet: sie muß mehr noch als bisher darauf hinarbeiten, der Jugend ein kraftvolles, stolzes, innerlich empfindendes Nationalgefühl ins Herz zu pflanzen. Wie für die Verwirklichung dieses Zieles die einzelnen Fächer dienst- und fruchtbar gemacht werden können, wird dann in Ausführungen entwickelt, die dem Fachmann zwar nicht Neues sagen, dafür aber den Finger gerade auf die Wunden legen, die zunächst der Heilung und Vernarbung bedürfen. Daß dabei die Vorschläge des Verfassers im einzelnen nicht immer und überall Zustimmung finden werden, liegt in der Natur der Sache, und es seien daher in dieser Hinsicht nur zwei Punkte hervorgehoben. Die Behauptung des Verfassers, in den deutschen Schulen sei kein Raum für die älteren Formen unserer Sprache mit Ausnahme der Oberlyzeen und Studienanstalten, dürfte doch in dem Unterricht an den Gymnasien keine Stütze finden, und ebensowenig die, nur ganz wenige dächten daran, daß das, was für die Griechen und Shakespeare gilt, nämlich das Verständnis des Urtextes, für deutsche Dichtungen billig wäre. Auf allseitige Annahme dürfen hingegen m. E., wie die über den deutschen Unterricht im allgemeinen, so insbesondere auch die Ausführungen über den Unterricht in Geschichte und Erdkunde und die Bedeutung des Sprachunterrichts überhaupt rechnen, wie auch des Verfassers Gedanken und Wünsche über einige Fragen, in denen unser Bildungs- und Erziehungswesen in Beziehungen zum Ausland steht, sicherlich jedem Urteilsfähigen aus dem Herzen gesprochen sind. So scheiden wir denn von der erquickenden Schrift mit dem Wunsche, daß ihr allseitige Beachtung und Beherzigung beschieden sei; die Schule aber würde sich glücklich schätzen, wenn jeder, der heutzutage über ihre Lebensfragen spricht und schreibt, sich dazu durch Sachkenntnis, Vorurteilslosigkeit und Herzensteilnahme als ebenso befugt erwiese wie ihr Verfasser.

Düsseldorf. Clar.

Deutscher Volkswart. Mit der Beilage „Das Volks- und Jugendschrifttum", herausgegeben von Gerhard Krügel. Leipzig. Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, Theodor Weicher. Monatlich ein Heft, jährlich 3 M.

Es ist nicht zu leugnen, wir stehen inmitten einer Aufwärtsbewegung unserer Kultur. Überall ein Arbeiten und Drängen, ein Versuchen und Aufbauen; nachdem

wir genug zergliedert haben, endlich ein synthetisches Vorgehen, namentlich innerhalb unseres deutschen Volkes. Vielleicht daß jetzt erst die rechten Früchte der letzten Deutschen Waffentaten, von Bismarcks deutscher Schöpfung gepflückt werden sollen. Namentlich zwei Quellen sind es, die am mächtigsten hervorbrechen und überall blühendes Leben bringen, ich meine das Suchen unserer Zeit nach einer neuen Religion und das Erwachen des Deutschen zum Deutschtum.

Am Zweiten, von dem hier die Rede sein soll, nimmt unsere Jugend regen Anteil. Hierher gehört sicher die Jugendbewegung, sowohl das mehr staatlich orientierte Jungdeutschland als der unabhängigere Wandervogel und die freideutsche Jugendbewegung, von ihren Auswüchsen abgesehen.

Nicht so frisch wie die Jugend packen die Erwachsenen diese Dinge an. Die „Deutsche Frage" ist natürlich ein schwieriges Problem. Mit Rassentheorien mag sich nicht jeder befreunden, wir haben es noch weit zum „rassischen Selbstverständnis". Die Mehrzahl des Volkes steht den Forderungen des Alldeutschtums ablehnend gegenüber. Aber e i n e s sollten a l l e versuchen, eines können alle: gut deutsch sein Wieviele sind es nicht! Und wie steht es mit den Erziehern, die der deutschen Jugend die Wege ins Leben hinein weisen sollen, die vorbereiten sollen auf alle die großen Fragen die an den einzelnen während seines Lebens herantreten? Wir sollen und wollen auf der Schule keine Parteipolitik treiben, wir wollen den Primanern unsere religiöse Überzeugung nicht aufdrängen und brauchen es nicht, aber eines wollen und sollen wir: der deutschen Jugend den Blick öffnen für die großen Ideale des Volkes, für Sittlichkeit und edles deutsches Wesen.

Der seit Oktober 1913 erscheinende „D e u t s c h e V o l k s w a r t" versucht das gesamte Kulturleben unter diesem Gesichtspunkte zu betrachten, unter dem Gesichtspunkte: In welchem Verhältnis steht das, was innerhalb unseres Kulturlebens geschehen ist und geschieht, zu den Grundlagen deutscher Kultur und der Zukunft unseres Volkes? Außerordentlich wertvolle Anregungen empfängt hier jeder, der an dem Aufbau und der neuen Synthese Anteil nimmt, im besonderen auch der Lehrer, der gesunde Idealismus dieser Bewegung verpflichtet jeden zum Kampfe für Staat und Volk gegen ihre äußeren und inneren Feinde.

Wieviel der Lehrer für sich und seinen Unterricht, besonders für den des Deutschen und der Geschichte, lernen kann, mögen folgende Titel einiger Aufsätze zeigen:

Prof. Dr. G. Kossina (Herausgeber des Mannus): Altgermanische Kulturhöhe; Der „nordische" Typus der alten Griechen und Römer. — Prof. Fritz Braun: Aus der Ostmark. — Dr. L. Wilser: Germanisch und deutsch. — Prof. Dr. A. Haupt: Die Blütezeiten der germanischen Kunst. — Adolf Bartels: Deutsches Volkstum. — Prof. Dr. Heinr. Wolf: Staatsbürgerliche oder volksbürgerliche Erziehung? — Prof. Dr. E. Eckhardt: Die deutsch-englischen Beziehungen. — Hauptmann Preuß: Kulturpolitik als Grundlage der Weltmacht. — J. Helmo: Das Problem der Volksvertretung. — Dr. L. Müller: Die Zukunft der Familie. — Dr. v. Hauff: Das Ziel der deutschen Auslandschulen. — Prof. Dr. J. G. Spranger: Deutsche Geistesbildung. — Prof. Dr. L. von Schroeder: Richard Wagner als nationaler Dramatiker.

Ich habe z. B. für den Geschichtsunterricht in der Prima viele Anregungen verwerten können, gerade Begriffe wie Dynastie, Staat, Nation, Volk, auf deren Verständnis im Geschichtsunterricht im Grunde alles ankommt, werden einem hier von berufenen Gelehrten in zum Teil neuer Form und entscheidender Auffassung nahegebracht. Andererseits aber ist zu wünschen, daß die deutsche Philologenschaft selbst diesem neuen großen Ziele, der Erziehung des Deutschen zum Deutschtum: nicht gleichgültig gegenübersteht, sondern sammeln, sichten und aufbauen hilft. Gedenke, daß Du ein Deutscher bist.

Bremen. Adolf Paul.

Reukauf - Schmauk, Neue biblische Wandbilder in vielfachem Farbendruck. Neues Testament, 4 Serien zu 6 Blatt (65 × 92 cm). Serie I, II unaufgezogen 10 M., Serie III, IV (Chromotypie) 12,40 M. Altes Testament, Serie I, 6 Blatt (68 × 92 cm), Ur- und Erzvätergeschichten, Preis unaufgezogen 12,40 M.

Reukauf - Mahn, Bilder zur Nibelungensage. Serie I, 6 Blatt (67 × 88 cm), Preis unaufgezogen 16 M. Sämtlich im Verlag von Karl Havlik, Stuttgart.

Länger vielleicht als billig hat sich die Anzeige dieser großangelegten farbigen Wandbilder verzögert, dafür war aber dem Referenten auch ein größerer Überblick über das bisher Geleistete möglich. Und so darf er sagen, daß, wer als Lehrer der ewig jungen biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments das empfängliche Herz seiner Schüler mit tiefen Eindrücken füllen, ihr Auge mit Farbe sättigen und ihre Phantasie kräftig anregen will, getrost zu diesen Wandbildern greifen mag, deren Leuchtkraft und stattliches Format dem Klassenunterricht weit entgegenkommt. Es ist ja wohl an sich ein großes Wagnis, neue Bilder zu einem so alten Stoff zu schaffen ohne allzu augenfällige Anlehnung an die traditionelle Typik und die großen Meisterwerke einer mehr als tausendjährigen christlichen Kunst, aber das Wagnis ist gelungen, einmal dank der treffsicheren Auswahl der in Serien zu je 6 Blatt gegliederten Bildszenen seitens des Herausgebers, des Coburger Schulrates Dr. Reukauf, dank zweitens dem Geschmack des Künstlers, der mit wenigen Ausnahmen das Hauptmoment der Erzählung anschaulich zu gliedern, packend darzustellen und in ein der Würde des Gegenstandes wie der Sonne des Orients angemessenes farbiges Gewand zu kleiden wußte. Mag für uns Erwachsene die Erinnerung an die großen Meister mitunter störend wirken, für die Jugend fällt das fort, und sodann nähern sich doch auch wieder manche Bilder durch ihren koloristischen Stimmungsgehalt dem rein Künstlerischen so sehr, als es für ein Anschauungsbild nur irgend geraten ist. Ich nenne aus dem Neuen Testament die tragisch geladene Atmosphäre der Kreuzigung, aus dem Alten das reizende Idyll Elieser und Rebekka, und Szenen wie die Steinigung des Stephanus, der Verkauf Josephs durch seine Brüder und später das Wiedererkennen, oder wie der barmherzige Samariter sind geeignet, mit Fortgeschritteneren auch nach der künstlerischen Seite hin gewertet und etwa schriftlichen Darstellungen zugrunde gelegt zu werden. Zu loben ist das Streben, die Stufenleiter der Empfindung deutlich, aber maßvoll wiederzugeben, taktvoll ist auf den semitischen Typus, auch im Gestus, zugunsten des allgemein orientalischen verzichtet, für den Heiland

hat der Künstler einen edlen Gesichtstypus mit reiner, viereckiger Stirn gefunden, wenn auch die Haltung, wie bei der Taufe Jesu, gelegentlich etwas befremdet. Der Rahmen der Geschehnisse, sei es Landschaft oder Interieur, ist einfach und großzügig gehalten, auch von dem Durchblick aus dem zweiten in die erste ist wiederholt wirkungsvoll Gebrauch gemacht. Auf die Serie der Gleichnisse Jesu „Vom Gottesreich" sei noch besonders hingewiesen, sie stellt sich, z. B. im barmherzigen Samariter, würdig der Kunst Burnands und Steinhausens zur Seite; stofflich neu ist die Mehrzahl der Bilder zur Apostelgeschichte. — Für die Behandlung wird wohl als Regel zu gelten haben, daß erst wenn die betreffende Geschichte wirkliches Eigentum der Kinder geworden ist, alsdann gewissermaßen als Belehrung und Abschluß das farbenprächtige Bild folgt. Es muß für sie ein Fest bedeuten, worauf sich alle freuen, und der Lehrer mag den Äußerungen der Freude beim Wiedererkennen der Einzelheiten vorerst getrost freien Lauf lassen, ehe er das lebhafte Interesse durch Frage und Antwort in die Bahn ruhiger Betrachtung lenkt und zur Ausschöpfung der tieferen Werte — etwa in Anlehnung an die für billigen Preis (30 Pf. für die Serie) beigegebenen sympathischen Erläuterungen Reukaufs — selbst zu mehr oder weniger zusammenhängendem Vortrag das Wort ergreift. Auch hat der rührige Verlag dafür gesorgt, daß die Serien in bunten Verkleinerungen mit erläuterndem Text partieweise billig zu haben sind („Vom Heiland" und „Vom Gottesreich" zu 20 Pf., „Jesu Leidenszeit" — zwei Serien — zu 40 Pf.), ja Einzelbilder auf Karton mit Text in sehr ansprechender, keineswegs zu bunt-aufdringlicher Ausführung können den Kleinen für 4 Pf. in die Hand gegeben werden. So ist von seiten des Verlags alles geschehen, um den Samen des Wortes Gottes in die Herzen der Kleinen auszustreuen; möge er tausendfältige Frucht bringen!

Ähnliche Gesichtspunkte wie für die biblischen Bilder waren für die Szenen aus dem Nibelungenliede maßgebend, wovon bis jetzt Serie I erschienen ist, darunter zwei so eindrucksvolle wie „Jung Siegfried in der Schmiede des Mimer" und „Jung Siegfried und der Drache". Dagegen wirken „Siegfrieds erste Begegnung mit Kriemhild" und „Der Streit der Königinnen" mehr wie Kostümbilder; die Mitte halten „Gunthers Kampf mit Brunhild" und „Siegfrieds Ende". Bei letzterem freilich klebt die Gestalt des todgeweihten Helden zu sehr an dem wurzelumklammerten Fels. Man wird, bevor ein abschließendes Urteil möglich ist, die Fortsetzung des verdienstlichen Werkes abwarten müssen.

Düsseldorf, z. Z. im Felde. Paul Brandt.

Düsel, Friedrich, Verdeutschungen. Wörterbuch fürs tägliche Leben. Braunschweig, Berlin, Hamburg 1915. George Westermann. IV u. 176 S. kl. 8°. geb. 1,50 M.

Ein freundliches Buch, das man in der Brusttasche mit sich tragen kann, um es für den Haus- und Reisebedarf immer zur Hand zu haben. Beurteilen kann man's dann, wenn man einige Zeit mit ihm bei zahlreichen Gelegenheiten Stichproben gemacht hat. Das habe ich getan und darf Zeugnis ablegen, daß es mich kein einzigmal im Stich gelassen hat; ich habe immer das gefunden, was meinem gesunden Menschenverstande entsprach, zumal ich nicht als Fremdwortschwarm-

geist darin gesucht habe, sondern unter der Leitung des ruhigen, auch von Düsel als Grundsatz hingestellten Goethewortes: „Die Muttersprache zugleich reinigen und bereichern ist das Geschäft der besten Köpfe. Reinigung ohne Bereicherung erweist sich öfters als geistlos." Was sich gut oder besser deutsch ausdrücken läßt als das Fremdwort, sollen wir wählen, und wir erleben dann die köstliche Wahrheit, daß wir aus frischen Quellen schöpfen und erstaunt sind vom Reichtum unserer Sprache, die uns so viele überraschende Schönheiten, Feinheiten, Eigenheiten sowie schärfere, genauere und klarere, lebensvollere und lebensberechtigte Wörter zeigt, daß wir das beschämende Gefühl haben, wie arm wir eigentlich lange Zeit ohne diese Vorzüge waren. Und dazu der erquickende Genuß, daß wir hier beim Suchen des treffenden und sich völlig mit dem Fremdwort deckenden oder dem Begriffe nach schöner sich anschmiegenden deutschen Wortes eine Wahl ohne Qual vollziehen, die zu immer neuem Streben uns ermuntert. Möge die kleine Sammlung von Verdeutschungen das ihre tun zur verständigen Sprachreinigung in recht weiten Schülerkreisen, damit die heranwachsende Jugend schöner und reiner spreche als die Alten.

Bürgers Gedichte. Kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe, herausgegeben von Ernst Consentius. Mit zwei Bildnissen Bürgers in Tief- und Kunstdruck, 2 Handschriftenproben und 18 Notenbeilagen. Bongs Goldene Klassiker-Bibliothek. Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Berlin. In zwei Leinenbänden. CLX, 248 u. 462 S. 5 M.

Das den Gedichten vorangehende Lebensbild Bürgers möchte ich als ein kleines Meisterstück biographischer Art bezeichnen. Bürgers Leben gleicht einem Roman mit tragischem Inhalt. Seine Jugend stand nicht unter dem glücklichen Einfluß guter Erziehung, so daß er als steuerloser Jüngling ohne rechten sittlichen Halt und ohne jede Festigung ins Leben hinauszog. Seine Mannesjahre, die diesem zuchtlosen Geiste vielen Kummer, viele Enttäuschungen und materielle und geistige Not brachten und schließlich sein tragisches Ende — alles das zieht vor unseren Augen wie eine Dichtung vorüber, die doch furchtbare Wahrheit war.

Auch Bürgers Dichtergaben und literarische Leistungen, die unter demselben Schwanken wie sein ganzes Leben litten, werden uns bis zur Anschaulichkeit aller Einzelheiten vorgeführt, ebenso seine Stellung in der Literaturgeschichte seiner Zeit, zu den Freunden des Göttinger Bundes und des Göttinger Almanachs und zu Goethe und Schiller. Seine Aufnahme von Schillers Rezenison seiner Gedichte wird gerecht gewürdigt und läßt uns freundliche Stellung zu Bürger nehmen und mit Schiller nicht in Übereinstimmung sein. Dabei wird auch der kulturhistorische Wert der Göttinger Universität und der hannoverschen Geheimräte mit gebührender Kritik bedacht und vieles zugunsten Bürgers in die Wagschale gelegt. Vor allem fühlen wir uns aber angezogen von der vornehmen und vorurteilsfreien Treue Christian Gottlob Heynes gegenüber den hannoverschen Kleingeistern. Daß bei diesem Lebensbild viele handschriftliche und noch unbenutzte Quellen zur Verwendung gekommen sind, gibt dem Ganzen etwas durchaus Zuverlässiges.

Die Gedichte sind mit großer Sorgfalt geprüft. Die umfangreichen An-

merkungen vereinigen das gesamte wissenschaftliche Material und bringen nicht nur Worterklärungen und sachliche Erläuterungen zu einzelnen Versen, sondern sie berichten über die Entstehungsgeschichte jedes Gedichts, weisen die Quellen nach, geben Aufschluß über alle vorhandenen Drucke und Verschiedenheiten des Textes, zeigen das Fortleben der Gedichte in Nachahmungen und Parodien, führen Stimmen der Zeitgenossen in Briefen und Besprechungen an — kurz, die Lebensgeschichte eines jeden einzelnen Gedichtes in literarischem Zusammenhang. Dieses wissenschaftliche Rüstzeug wird hier in seltener Vollständigkeit für die exakte Forschung geboten; war es doch dem Herausgeber vergönnt, vielfach glücklich gemachte eigene Funde für diese schöne Ausgabe verwenden zu können. Einen ganz besonderen Reiz dürften der Ausgabe die Kompositionen aus den Musenalmanachen verleihen, die erst in Faksimiledrucken, dann in den modernen Violinschlüssel übertragen, beigegeben sind. Zum ersten Male werden hier einer Ausgabe von Bürgers Gedichten die Musiknoten beigefügt. Die ansprechenden, heute in Vergessenheit geratenen Melodien waren es ja, die Bürgers Gedichte in die weitesten Kreise seiner Zeitgenossen trugen und somit dem Dichter der Liebeslieder und trefflichen Balladen hohes Ansehen verschafften. Dies alles vereinigt die Ausgabe in zwei geschmackvoll und gediegen gebundenen Bänden, auf holzfreiem Papier gut gedruckt, mit Beilagen und Kunstdrucken geschmückt, alles Zeugnisse des Menschen und Dichters Bürger. Der Preis des Buches ist bei all diesen Vorzügen erstaunlich billig.

Reuters Werke. Herausgegeben, mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Hans B. Grube. Mit drei Beilagen in Gravüre und Kunstdruck und einer Faksimilebeilage. Bongs Goldene Klassiker-Bibliothek. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. Berlin. 12 Teile in 4 Leinenbänden. 6 M.

Das Lebensbild, das im ersten Bande der Werke enthalten ist, ist von ganz anderer Art wie das Lebensbild Bürgers von Ernst Consentius. Es ist viel knapper und kürzer und kann das sein, weil die Werke selbst gerade den Teil, der den tragischen und inhaltsvollsten Abschnitt dieses Dichterlebens — die Festungszeit — bringen, enthalten und der Dichter hier besser selber spricht als sein Biograph.

Sonst stehen die Dichtungen ja im Vordergrund des Reuterschen Lebens, das nach den Jugendjahren still und ohne große Ereignisse verlief. Und diesen Dichtungen widmet der Herausgeber seine ganze Sorgfalt, indem er die größte Vollständigkeit zu erreichen gesucht und die Dichtungen mit eigenen Anmerkungen und mit Anmerkungen, die aus Reuters Feder stammen, begleitet hat. Die Anmerkungen des Herausgebers beschränken sich auf das Notwendigste und belästigen den Leser nicht mit Dingen, die er selber finden kann. Außerdem ist ein plattdeutsches Wörterbuch beigegeben, welches dem, der Niederdeutschland entstammt, ja reichlich viel bietet, dem Mittel- und Oberdeutschen aber willkommen sein muß. Alles in allem — eine höchst erfreuliche Ausgabe, die gerade in Kriegszeiten dem deutschen Hause lieb und wert sein wird, da auch der gewaltigste Ernst der Zeit das Edelgut des Humors nicht entbehren kann.

Berlin. A. Matthias.

Herbert, M., Verborgenheiten, Gott, Mensch und Natur. Köln o. J. J. P. Bachem. 138 S. 8°. brosch. 3 M., geb. 4 M.

Mystische Vertiefung, reiche Wortfülle, lebendiges Gefühl für Rhythmus geben diesen Gedichten das Gepräge. Das Verhältnis zum Titel des Buches tritt am deutlichsten in dem Gedichte „Not" (S. 49) hervor: „Ich springe auf von dem weichen Pfühl, Ich kann nicht träumen, ich kann nicht schlafen, Weil mich der Menschheit Rufe trafen, Zerrissene Klänge aus tollem Gewühl" und gegen Schluß: „Ich kann nicht leben, ich kann nicht sein Mit all dem schrecklichen Menschheitswissen". Eine zarte und feine Empfindung trägt nicht bloß die eigene Last, sondern das Elend der ganzen Menschheit. Nicht überall läßt sich die Beziehung der einzelnen Gedichte zu dem Grundgedanken der „Verborgenheiten" erkennen, was man ja auch bei solchem Sammelnamen nicht erwarten darf.

Folgende Dichtungen habe ich besonders lieb gewonnen: Die Eingangsbitte; S. 15 „Die Unzerstörbare", „Vom wahren Leben" (vgl. den Schluß „Und unser wahres Leben ist in dir, O großer König der Verborgenheiten"); S. 19 „Wir wurden, Herr, ein sonnenlos Geschlecht"; S. 27 „O Seele!"; S. 34 „Nacht"; S. 35 „Alter"; S. 41 „Der letzte Freund"; S. 44 „Die Spinnerin"; S. 95 „Der Grafenweiher" (diese drei balladenartig); S. 45 „Lied" (volksliedartig); S. 46 „Kahnfahrt"; S. 48 „Atlantis"; S. 54 „Krieg". — Seltsam klingt (S. 22) der Titel „In volunt a s tua".

Hann.-Münden. P. Goldscheider.

Schöttle H., Grafs Unregelmäßige griechische Verba. 4. Auflage. Stuttgart 1913. J. B. Metzlersche Buchhandlung. 8°. IV u. 34 S. geb. 0.90 M.

Das Büchlein steht in engstem Anschluß an das für die Tertianer der württembergischen Gymnasien erschienene amtliche Vokabular. Es enthält alle „amtlichen" Verba, so daß der Schüler die Grammatik unter Umständen nicht nötig hat, zu Rate zu ziehen. Die Verben sind alphabetisch geordnet, die Komposita den Verbalstämmen eingeordnet. Die Sammlung ist recht reichhaltig. Das Lernen oder Wiederholen scheint mir dadurch erschwert, daß bei den mit vielen Kompositis ausgestatteten Verbalstämmen nicht jedem einzelnen Worte besondere Zeilen zugewiesen sind. Zum Nachschlagen bei der Vorbereitung auf schriftliche Arbeiten und auf Schriftstellerlektüre kann das Büchlein empfohlen werden.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Heinze, R., Virgils epische Technik. 3. Auflage. Leipzig—Berlin 1915. B. G. Teubner. 8°. X u. 502 S. 12 M., geb. 14 M.

Das in seiner Art großartige Buch von Heinze liegt nun bereits in dritter Auflage vor. Es ist im wesentlichen unverändert geblieben: es gehört ja auch zu den Büchern, von denen man sagen kann ‚*sint, ut sunt, aut non sint*', wobei ich durchaus nicht etwa den Nachdruck auf den zweiten Satz legen möchte. Die neuere Literatur ist übrigens berücksichtigt, und zwar nicht ausschließlich in den Anmerkungen. Ich vermag besonders manchen gegen gewisse neuere Schriften geäußerten Bedenken beizustimmen.

Heinze will Vergil historisch verstehen lehren. Dazu sind zweierlei Dinge nötig: erstens genaue Kenntnis der Vorgänger, auf deren Schultern er steht — gerade bei diesem Dichter wichtiger als bei andern — und zweitens Ermittlung dessen, was man als seinen eigenen Genius bezeichnen kann. Dabei muß man sich hüten, den zweiten Schritt vor dem ersten zu tun. Wir sind heute imstande, weil Quellen und Muster für die Bucolica und Georgica großenteils ermittelt sind, für die ländlichen Gedichte beides zu versuchen; wir sind, weil Quellen und Muster der Aeneis größtenteils unbekannt sind, nicht imstande, dies für die Aeneis zu leisten, wir müßten denn von dem Vergil, den wir in den ländlichen Gedichten kennen gelernt haben, ausgehend es zu unternehmen versuchen. Aber das verschmäht Heinze.

Das Buch ist ein Plaidoyer, ein äußerst geschicktes, zusammengestellt von einem Advokaten, der sicherlich von der Güte der Sache seines Klienten aus Herzensgrund überzeugt ist, ja mit ihm leidet; aber es ist eben nur ein Plaidoyer. Da so viele Angriffe auf Vergil gemacht sind, ist es sehr wohl begreiflich, daß sein Anwalt nun einmal die Schattenseiten mehr zurücktreten läßt, und vielleicht auch nützlich.

Ich möchte den zweiten Teil des Buches, in dem ein systematisch angelegtes Bild von der epischen Technik unseres Dichters gegeben wird, für den bedeutenderen halten. Hier kommt dem Verfasser seine vorzügliche Kenntnis des „Vergil, wie er uns nun einmal vorliegt" zustatten.

Auf die Streitfragen im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Ort. Die Beiträge, die Heinze zu ihrer Lösung gibt, sind wertvoll, aber die Ergebnisse, die er mit einem seiner Lieblingsausdrücke als zweifellos bezeichnet, sind wie bei allen Liebhabern dieses Wortes, gegen dessen Verwendung in wissenschaftlichen Schriften nicht genug protestiert werden kann, oft mehr als zweifelhaft.

Ein paar Beispiele für seine Behandlungsweise Heinze meint, Aeneas nähere sich je länger desto mehr dem Ideal eines Musterrömers, das er anfangs durchaus nicht sei, und entspreche ihm in den letzten Büchern nun wirklich. Er sieht in der allmählichen Umwandlung des Helden wohlerwogene Absicht. Dabei versteigt sich Heinze zu den Worten: „War denn Vergil wirklich so jeden Verständnisses bar für das, was den Helden ausmacht? Nun, die Theorie von der Entwicklung des Aeneas ist wohl nur von Leo angenommen worden, der Heinzes Werk schon vor seinem Erscheinen als ‚*nescio quid maius nascitur Iliade*' anzukündigen liebte. Sie steht im schärfsten Widerspruch zu der Annahme Heinzes von der Entstehung des Gedichts, daß nämlich die einzelnen Bücher zunächst dazu bestimmt waren, für sich verstanden und als abgeschlossenes Ganze vorgelesen zu werden, und daß z. B. das dritte Buch später als andere ihn der Zahl nach vorangehende komponiert sein soll. Fällt also diese Theorie, so hat Heinze ein Verdammungsurteil über seinen geliebten Dichter ausgesprochen, das vielleicht doch nicht ganz gerechtfertigt ist.

Heinze preist Vergil in Gegensatz zu Homer z. B. auf S. 281 und sonst, weil bei ihm das Schwergewicht von den äußerlichen auf die inneren Vorgänge, von Körperlichen aufs Seelische verlegt sei. Dazu vergleiche man nun aber etwa S. 411: „Vergil hat nicht das Bedürfnis, im Gespräch individuelle Charakterzüge und

Seelenregungen von Personen darzustellen; er hat dergleichen kaum selbst beobachtet" oder S. 412: „Jedes solche Gespräch würde auf eine Entwicklung, zum mindesten auf eine allmähliche Entfaltung seelischer Verhältnisse hinauslaufen, die für Vergil nun einmal nicht existiert." S. 462: „Daß Vergils Anlage zu solchen seelischen Problemen nicht hinneigte, ist sicher." Was soll man zu solchen Widersprüchen sagen? An anderer Stelle spricht Heinze richtig von typischen Greisengestalten und sagt S. 411: „Es ist auffällig, wie atomistisch sozusagen die Menschenwelt des Vergilischen Epos geschildert ist." Von dem eigentlich Seelischen verstand Vergil, der sicher ein Dichter, aber ebenso sicher ein Stubengelehrter war, wohl recht wenig. Es geht nicht viel über das hinaus, was Heinze etwa S. 288 sehr richtig bemerkt: „Vergil weiß ferner, daß Frauen den Affekten leichter zugänglich sind und daß sie sich bei ihnen anders und heftiger äußern." Ja, welch' erwachsener Mann weiß das wohl nicht? Derartige Ausstellungen könnte man unzählig viel machen. Aber — wer das Buch ordentlich durcharbeiten will, der sieht sich auch — und das ist die Hauptsache — dazu gezwungen, seinen Vergil einmal wieder ordentlich durchzuarbeiten und wird dadurch zu einer gründlichen Kenntnis des Dichters gelangen, an der es leider heute vielfach fehlt. So wird sich das Buch besonders auch dem Lehrer als nützlich erweisen. Der Kenner wird in ihm viele Urteile finden, die er einfach zu unterschreiben vermag, ebenso viele vielleicht, die seinen Widerspruch herausfordern; er wird aber, wie sein Standpunkt auch sein mag, vor dem in ihm enthaltenen „Kennen und Können" den Hut ziehen.

Berlin. P. Jahn.

Kommentar zu Ciceros Rede pro Sex. Roscio Amerino. Bearbeitet von Dr. Gustav Landgraf. 2. Aufl. Leipzig 1914. B. G. Teubner. 290 S. gr. 8°. 8 M.

Als vor 30 Jahren die Wölfflin gewidmete 1. Auflage dieses Kommentars erschien, blieb seine Bedeutung, insbesondere für das Problem der Stilentwicklung Ciceros in seinen Reden, nicht lange verborgen, und bald stand er anerkanntermaßen in der Reihe jener sprachlichen Kommentare, deren Studium nicht bloß für den angehenden Philologen unerläßlich ist. Inzwischen hatte die Wissenschaft einen bedeutenden Schritt vorwärts getan durch die Erweiterung und Vertiefung der Kenntnis des Menschen Ciceros, seiner Sprache und seines Stiles, durch die Aufdeckung der rhythmischen Gesetze der antiken Kunstprosa, welche Fortschritte dann zum Teil befruchtend auf die Textkritik wirkten. So war der Wunsch nach einer Neubearbeitung des lange vergriffenen Werkes öfters ausgesprochen worden, und seine Erfüllung liegt nun vor. Diesmal gewidmet „dem Königlichen humanistischen Gymnasium zu Bayreuth zur Feier des 250 jährigen Bestehens als Zeichen der Dankbarkeit und Anhänglichkeit von seinem ehemaligen Schüler (1865—1874) und Rektor (1906—1913)", präsentiert sich der Kommentar, in der Anlage unverändert geblieben, durch die sorgfältigste Verwertung fremder und eigener Forschungen vielfach ganz umgearbeitet und um zahlreiche feine Beobachtungen vermehrt, eine Fundgrube nicht nur für Ciceros Sprache und Stil, eine Quelle von Belehrungen und Anregungen für den Philologen. Insbesondere ist auch zum Vorteil der Benutzer den sachlichen Erklärungen gegenüber der ersten Auflage mehr Raum vergönnt.

Einige Bemerkungen seien gestattet. Für die Erklärung von *ignoscere* = *non noscere* (zu § 3) sollte man sich nicht immer auf späte Glossen berufen, die übrigens das *ignoscere* nur als Interpretament von *nescire* zeigen, wie denn der Arzt Anthimus um 500 *ignoscens* wie *insciens* gebraucht. Über die *balneae Pallacinae* § 18 s. jetzt Jordan-Hülsen, Topogr. von Rom I, 3 S. 556, zum Eigennamen vgl. Παλλαχεῖνος inschriftl. BCH. XI 225 (39 v. Chr.). Für *cui bono?* als geflügeltes Wort (§ 13) ist charakteristisch Dracont. Romul. 5, 84. Zu dem nicht bloß metaphorischen *gladiator multarum palmarum* § 17 vgl. auch CIL. II 1739 *oplomachus palmarum XX* u. ä. Das Verbum *opitulari* (§ 27) steht auch viermal bei Julius Valerius (p. 3,30. 11, 17. 129,5. 147,21 Kübler), zweimal bei Firmicus: I p. 250,12 und II, 234,4 GK., einmal in der christl. Grabschrift (CLE. 795,8. Zu *cervices dare* u. ä. (§ 30) s. jetzt Deißmann, Licht vom Osten S. 80. Zum Gebrauch von *nisi* ohne Beziehung auf eine Negation (§ 33 *inter omnes nisi inter eos*) vgl. noch Gell. I, 5, 2 *Hortensius omnibus oratoribus . . . nisi M. Tullio clarior*. Über den Namen *Erucius* s. auch W. Schulze, röm. Eigenn. 411. Der Vulgarismus *homo maior natus* (zu §39) findet sich außer bei Petron c. 57 noch bei Commodian instr. II, 29 im Lemma: *maioribus natis dico*; *ille alter* (zu § 42) noch Petr. 81, *non quisquam* (zu § 52) ebd. 63. *Pepugi* (§ 60) auch in der Mulomedicina Chironis (p. 167,26 Oder). *Puer infans* im Sing. (zu § 153) steht noch Cic. or. 131 und Val. Max. I, 6, 5. In der Statistik über *non modo-verum etiam* (§ 138) vermißt man Veget. r. mil. (s. Langs Index) und Vitruv I praef. Bei Dichtern ist es begreiflicherweise selten, doch hat es für das dem Hexameter widerstrebende . . *sed etiam* Properz II, 5, 20, oft Ovid in den Met. (s. Siebelis-Polle Wörterb.), während z. B. Horaz sat. I 6, 84 und Phaedr. IV, 1, 2 *verum . . . quoque* gebrauchen.

Der Text, der diesmal nicht vorausgeschickt ist, schließt sich, wie billig, im allgemeinen an Clarks 2. Oxforder Ausg. 1908 an, vielfach gegen früher konservativer gehalten, z. B. § 12 *dimissui sperant futuram*, 106 *nihil est quod suspicionem hoc putetis*, beides glücklich gerechtfertigt. Zu berichtigen sind die Zitate S. 20 (lies Quint. 9, 3, 68) und S. 203 (lies Apul. met. 5, 25). Die pompej. Wandkritzelei S. 126 steht CIL. IV 1824 (auch CLE 947).

Offenbach a. M. Wilhelm Heraeus.

Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen. Herausgeber: Fritz Friedrich und Paul Kühlmann. 2. Jahrgang. Leipzig—Berlin 1912. B. G. Teubner. 6 Hefte. 6 M.

Der erste Jahrgang der Zeitschrift Vergangenheit und Gegenwart ist im Jahrgang XII (1913) dieser Monatschrift S. 689 eingehend gewürdigt, im laufenden Jahrgang (S. 546) im Zusammenhang mit dem Ministerialerlaß vom 2. September 1914 erwähnt.

Hier steht der 2. Jahrgang zur Sprache, der die Erwartungen, die man nach dem 1. Jahrgang hegen durfte, vollauf erfüllt.

Nach den verschiedensten Seiten hin wird die Zeitschrift dem geschichtlichen Unterricht gerecht, beschränkt sich aber nicht auf alltägliche Bedürfnisse. Zu den Aufsätzen, die über dem praktischen Betriebe stehen, rechne ich die große

Abhandlung von Seeliger über Staat und Kirche, die gleichsam für den Geschichtslehrer, soweit er Politiker ist, geschrieben ist. Und Politiker vornehmster Art wird in Zukunft der Geschichtslehrer sein müssen, wenn er seiner schwierigen Aufgabe gewachsen sein will.

Sodann bietet die Zeitschrift Aufsätze, die sich auf Methodik und Kunst des Unterrichts beziehen, die bestrebt sind, mit befruchtender Wissenschaftlichkeit den Unterricht zu erfüllen. Dahin rechne ich Aufsätze wie F. Friedrich, Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, und Scala, Die Behandlung der griechischen und römischen Geschichte an den höheren Schulen. Ferner begegnen wir Abhandlungen, die eine Art von Lehrproben enthalten: Platzhoff, Die Bartholomäusnacht im Lichte der Jahrhunderte; Schmitz-Mancy, Dualismus zwischen weltlicher und geistlicher Gewalt, die eine Stoffgruppierung im Sinne des neuen Ministerialerlasses bietet; Karl Vogt, Verfassung des alten und des neuen Deutschen Reiches, ebenfalls eine Gruppenbehandlung.

Auch die Lehrpläne der verschiedenen deutschen Staaten sowie der einzelnen Schularten werden behandelt.

Sehr zu begrüßen sind die Literaturberichte, die bestimmte Teile der geschichtlichen Literatur behandeln, wie Zeit der Renaissance und Reformation, Heimatkunde, staatsbürgerliche Literatur, historische Belletristik und Geschichte in der pädagogischen Presse. Den Schluß eines jeden Heftes bilden ein oder mehrere Aussprüche dieses oder jenes bedeutenden Mannes der Wissenschaft und Literatur; ich nenne Ranke, Dahlmann, Arndt, Schopenhauer und Treitschke. Man sieht, die Schriftleitung waltet ihres Amtes mit Geschick und Geschmack. Die Zeitschrift wird gerade jetzt unserm Geschichtsunterricht ein guter Berater sein.

Berlin. A. Matthias.

v. Bissing, Fr. W., Die Kultur des alten Ägyptens. (Wissenschaft und Bildung. Nr. 121). Leipzig 1913. Quelle & Meyer. VIII, 87 S. mit 22 Tafeln und 58 Abb. kl. 8°. 1 M.; geb. 1,25 M.

Die verdienstvolle Sammlung „Wissenschaft und Bildung" hat uns hier eine neue wertvolle Gabe dargebracht. Aus einer Vortragsreihe erwachsen, die der Verfasser, der bekannte Münchener Ägyptologe, bei den Salzburger Ferialkursen 1912 gehalten hat, gibt das Büchlein ein anschauliches, durch reichhaltige Anführungen aus den Quellen belebtes Bild der altägyptischen Kultur. Die Aufgabe, in engstem Rahmen einen möglichst reichen Inhalt zu bieten, ist hier in mustergültiger Weise gelöst. Und daß der Verfasser nicht etwa bloß einen gedrängten Auszug aus den bekannten großen Darstellungen dieses Gebietes von Erman und Schneider gibt, sondern vielfach seine eigenen Wege geht, macht seine Arbeit auch für diejenigen lesenswert, die diese großen Werke bereits kennen. Dem Text vorangestellt ist zunächst eine Zeittafel, in der Bissing seine Zeitansätze neben den von E. Meyer und Breasted vertretenen anführt. Für die ältere Zeit bis zum Beginn des neuen Reiches weicht B. erheblich von der Meyerschen Chronologie ab; seine Ansätze sind durchschnittlich 600—800 Jahre höher. Bedenken dagegen flößt der Umstand ein, daß B., um den Ausgleich mit den feststehenden Zahlen des neuen Reiches zu gewinnen, für die Zeit von der beginnenden

Auflösung des mittleren Reiches bis zur Vertreibung der Hyksos einen unwahrscheinlich langen Zeitraum annehmen muß (Meyer-Breasted 1788—1580, Bissing 2640 bis 1600.) Dann folgen 22 Bildertafeln mit überaus sorgfältig ausgeführten Abbildungen. Es ist dankenswert, daß der Verfasser darauf Bedacht genommen hat, zumeist solche Abbildungen zu bringen, die in den bekannten älteren Werken noch nicht veröffentlicht sind, vor allem zahlreiche hier zum erstenmal gebrachte aus seiner eigenen Sammlung. Somit stellen diese Bildertafeln eine wertvolle Bereicherung unseres Anschauungsmaterials für die ägyptische Kultur dar. In 5 Kapiteln (Staat; Gesellschaft; Literatur und Wissenschaft; Kunst; Religion) werden wir dann in das soziale, materielle und geistige Leben der alten Ägypter eingeführt. B. gibt zunächst eine geschichtliche Entwicklung des Staatswesens von dem unumschränkten Gottkönigtum des alten Reiches zur Feudalwirtschaft des mittleren, die den Zusammenbruch des Reiches zur Folge hat. Dann nach der Periode der Fremdherrschaft das neue Reich mit seinen drei Machtfaktoren Beamten-, Priester- und Soldatenstand, von denen der Priesterstand immer mehr Einfluß gewinnt, bis dann die Söldner die Herrschaft an sich reißen. Nach einer Zeit unheilvoller Wirren sehen wir dann zwei neue Gebilde entstehen: die Fortsetzung des alten Pharaonen- und Priesterreiches, das sich tief nach Süden zurückgezogen hat, und das von libyschen Söldnerführern aufgerichtete Reich der Restaurationszeit. Im zweiten Kapitel sehen wir das Leben der verschiedenen Berufsklassen, das Erziehungswesen, die Tracht und die Wohnungsverhältnisse, Vergnügungen und Festlichkeiten. Wünschenswert wäre vielleicht noch ein genaueres Eingehen auf Handel und Verkehr gewesen. In dem Abschnitt über Literatur und Wissenschaft gibt B. reiche Beispiele der ägyptischen Dichtkunst. Auch hier war B. bemüht, vieles bisher schwer zugängliche Material zu bieten. Die Wissenschaft ist allerdings ziemlich schlecht weggekommen, und das geringschätzige Urteil, das B. S. 58 über die ägyptische Wissenschaft im allgemeinen fällt, erscheint mir doch etwas zu hart. Die Kunst ist, wohl im Hinblick auf die ausführliche Darstellung des Verfassers in einem früheren Werke (Einführung in die Geschichte der ägyptischen Kunst), kurz behandelt, doch sind die Hauptpunkte der Entwicklung, namentlich der Plastik und der gewerblichen Kunst anschaulich dargestellt. Das Kapitel über die Religion bringt eine kurze Übersicht über die Entwicklung der religiösen Anschauungen. B. hält sich auch hier wie überall streng an das durch die Quellen Gebotene und weiß sich in erfreulicher Weise von all den Hypothesen freizuhalten, die gerade auf dem Gebiet der orientalischen Religionsgeschichte jetzt so üppig wuchern.

Alles in allem ist das Büchlein jedem, den diese älteste im klaren Licht der Geschichte liegende Kultur interessiert, als Einführung in ihre Kenntnis auf das wärmste zu empfehlen. Seine Hauptvorzüge sind die knappe und fesselnde Darstellung, die treffliche Ausstattung und nicht zuletzt der billige Preis.

Berlin. P. Pape.

v. Scala, Rudolf, Das Griechentum in seiner geschichtlichen Entwicklung. Mit 46 Abbildungen im Text. (Aus Natur und Geisteswelt, 471. Bändchen.) 105 S. Leipzig—Berlin 1915. B. G. Teubner. geb. 1,25 M.

Ein kleines wertvolles Buch, das gerade rechtzeitig kommt, um bei Auswahl

und Behandlung der griechischen Geschichte*) ein guter Wegweiser zu richtiger Art zu sein. Im Gegensatz zur unkritischen und sentimentalen Verherrlichung des klassischen Griechentums durchwandern wir hier an der Hand eines kundigen Führers ohne Überschwang die ganze reiche Entwicklung vom einwandernden Naturvolk, das hohe Kultur vorfindet und sich teilweise aneignet, bis zum Beginn des Byzantinischen Reichs im 4. Jahrhundert nach Christi Geburt. Die einzelnen Entwicklungsstufen politischer, kultureller, wissenschaftlicher Art werden uns dargelegt mit dem ganzen Ertragswert, wie er unserer Zeit, unserer Kultur, und unserem politischen Leben zugute kommen muß.

Berlin. A. Matthias.

Historisches Porträtwerk. Ein geschichtliches Sammelalbum von über 600 Porträts der berühmtesten Personen aller Nationen vom Jahre 1300—1840. Text von Dr. phil. R. Galle. Mit Vorwort und 4 Registern. Berlin. Galerie-Verlag. Sammelalbum in Querformat. 20 gummierte Bogen zu 60 Pf. mit je 32 Porträts, wofür das Blankoalbum gratis geliefert wird.

Es ist eine alte pädagogische Weisheit, einem leicht in die Irre gehenden jugendlichen Trieb ein wertvolles Ziel zu geben und ihn so in den Dienst der körperlichen, intellektuellen oder moralischen Ausbildung zu stellen. Den Sammeltrieb, ja, man kann sagen die Sammelwut der Jugend hat die Geschäftsreklame längst bis zum Überdruß ausgebeutet, Hauptsache für die Sammler ist dabei immer möglichste Vollständigkeit, der allerdings oft sehr minderwertige Gegenstand ist sozusagen nur Abfallsprodukt. Wir hatten vor Jahren einen kleinen Gast. Ich kam mit der Nachricht vom Tode der Königin Viktoria nach Hause. „Mir egal," sagte er, „ich hab' se." Was war's? Er hatte „sie" bereits unter den europäischen Potentaten seiner Stollwerck-Sammlung, brauchte also nicht mehr zu befürchten, daß jetzt nach ihrem Ableben eine Lücke bliebe; im übrigen war sie ihm wirklich „egal". Diesen Sammeltrieb hat nun der Berliner Galerie-Verlag einer eigenartigen und, wie mir scheint, sehr glücklichen Umwertung unterzogen: muß man dort die Leckerei bezahlen und hat dafür das Bildchen umsonst, so bezahlt man hier die Bilder, eins nicht ganz zu einem halben Pfennig, und hat dafür — wenn der Scherz erlaubt ist — die Leckerei umsonst, denn die hübsch eingerahmten Bildmarken (7 × 5,5 cm) sind gummiert und bestimmt, in ein Sammelalbum eingeklebt zu werden, das jedesmal auf der Seite gegenüber auf gleichem Raume eine kurzgedrängte Lebensbeschreibung der betreffenden fürstlichen, gelehrten, literarischen usw. Persönlichkeit enthält und den Abonnenten der 20 Bogen schon gleich mit dem ersten Bogen umsonst geliefert wird. Das Ganze aber ist nichts Geringeres als eine Miniaturausgabe des früher erschienenen großen Allgemeinen Historischen Porträtwerkes von Dr. Woldemar v. Seydlitz mit Text von Dr. H. Tillmann und Dr. H. A. Lier. Die vorliegenden Bildmarken, 640 an der Zahl, sind auf photographischem Wege hergestellte Wiedergaben des großen Werks und haben daher auf dieselbe Authentizität Anspruch, der Text ist von Dr. R. Galle zweckentsprechend gekürzt und zum Überfluß von maßgebender Seite auf konfessionelle Unanstößigkeit durchgesehen. Es handelt sich dabei immerhin um kaum weniger als 15 000 Druckzeilen, *in nuce* also ein gerade

*) siehe S. 550 dieses Jahrganges.

in der Verbindung mit den Bildnissen unschätzbares biographisches Repertorium. Was diese selbst betrifft, so ist ihre Wiedergabe trotz der verhältnismäßigen Kleinheit der Bildgröße (5,5 × 4,5 cm) eine ganz vortreffliche und läßt jedesmal die Natur der Vorlage, ob Gemälde, Holzschnitt, Stich, Radierung, Zeichnung, Relief oder Büste, deutlich erkennen; da die Bilderreihe mit 1840 abschließt, so ist nur ein Porträt, das von Franz Bopp, Photographie nach dem Leben. Als Niederschlag der Auffassung zeitgenössischer Künstler von Giotto bis zu dem Düsseldorfer Bendemann haben daher die Bildnisse doppelten und dreifachen Wert, sie sind über die Dargestellten hinaus selbst monumentale Zeugnisse des Zeitgeschmacks großer welthistorischer Perioden, der sich in diesen Bilderreihen ohne weiteres entwicklungsgeschichtlich darstellt. Ich stehe daher nicht an, das historische Porträtwerk als das beste Bilderbuch für den Gebildeten zu bezeichnen, der, so bewandert er auf dem biographischen Felde sein mag, doch eine Fülle ihm neuer Erscheinungen finden wird. Diese Fülle würde den Schüler von vornherein durch ihre Massenhaftigkeit erdrücken, wenn nun nicht gerade hier der originelle Gedanke einträte, der die geistige Aneignung des Ganzen ebenso wie die Kosten auf 20 Monate zu verteilen erlaubt und dem Schüler das Aufsuchen und Einkleben an der dem biographischen Text entsprechenden Albumstelle selbst zumutet; vielleicht hätte es sich zu diesem Zwecke sogar empfohlen, die Bildmarken nicht historisch, sondern in buntem Durcheinander zu geben: der Anreiz zur Vervollständigung würde dadurch verstärkt, die Mühe des Aufsuchens zweckmäßig erhöht worden sein. Aber auch in der jetzt beliebten zeitlichen Folge liegt für die eingehende Betrachtung ein ungeheurer Reiz. Da erscheinen sie alle wie auf Kommando, die weltbewegenden fürstlichen Häupter, die Staatsmänner und Feldherrn, die Gelehrten, Philosophen, Künstler, Dichter und einige andere Kategorien, wie sie Register III geordnet darreicht, und so darf und muß die Sammlung ein überaus wertvolles pädagogisches Hilfsmittel, man möchte sagen eine Würze ganz besonderer Art für viele Unterrichtsfächer genannt werden. Daß das Interesse dafür bei unseren Schülern sehr rege ist, davon mag sich jeder Lehrer durch Nachfrage überzeugen; bei einer solchen seitens des Referenten in zwei Oberklassen meldeten sich zu seiner Überraschung zwei Drittel der Schüler. So möchte ich zu dieser umwertenden Veredlung des jugendlichen Sammeltriebes den Galerie-Verlag beglückwünschen; er wird auch für die bequeme Erreichbarkeit der Bildmarken Sorge tragen.

Düsseldorf, z. Z. im Felde. Paul Brandt.

v. Below, Georg, Der Deutsche Staat des Mittelalters. Ein Grundriß der deutschen Verfassungsgeschichte. Band 1: Die allgemeinen Fragen. Leipzig 1914. Quelle & Meyer. 387 S. 9 M. geb. 10 M.

Es ist ein bedeutungsvolles Buch, das ich hier anzuzeigen habe. Ein Gelehrter, der seine Aufgabe von jeher darin gesehen hat, gegenüber all den Konstruktionen, für die die Geschichte des Mittelalters ein immer bereites Feld gewesen ist, auf Grund genauer Prüfung der Quellen die Tatsachen reden zu lassen, das Richtige herauszuschälen, aber jede unberechtigte Verallgemeinerung und jede Vergewaltigung der Wirklichkeit zurückzuweisen, und dessen Schriften aus diesem Grunde etwas ungemein Erziehliches haben, für den angehenden und auch für

den älteren Historiker, löst hier ein Versprechen ein, das er vor etwa einem Vierteljahrhundert gegeben hat, und veröffentlicht ein Buch über den Staat und den Staatsgedanken im Mittelalter. Ist die These von dem mittelalterlichen Patrimonialstaat, die Haller vor einem Jahrhundert aufgestellt und „niemand g a n z anzuzweifeln gewagt hat", und die durch ihre Einwirkung auf bestimmte politische Kreise eine weit über die Grenzen der historischen Wissenschaft hinausgehende Bedeutung gewonnen hat, ist diese These richtig? Ist es wahr, daß die fürstliche Gewalt im Mittelalter lediglich privatrechtlicher Natur gewesen sei und sich auf dem Grundeigentum am Staatsboden aufbaue (Haller)? Oder daß wenigstens (nach Paul Roths Auffassung) seit dem Ende der Karolingerzeit der Staat so sehr vom Lehnrecht duchdrungen und überwältigt wird, daß von einer öffentlichen Gewalt nichts übrig bleibt? daß (nach Gierke) „Verdinglichung der Herrschaftsverbände und Patrimonialität unaufhaltsam um sich griffen", daß das Königtum aus einem Volkskönigtum zu „einer obersten Grundherrschaft des Reiches" wurde? daß überhaupt die Grundherrschaft die schlechthin beherrschende Kraft im Wirtschaftsleben und dadurch im Staatsleben des Mittelalters wurde (Jnama-Sternegg, Lamprecht u. a.)? Below beginnt mit einer fesselnden und lehrreichen Darstellung der Geschichte des Problems, die fast ein Drittel des Buches umfaßt. Waitz ist seiner Meinung nach der Wahrheit am nächsten gekommen; aber abgesehen davon, daß es nicht in seiner Art lag, seine Auffassungen systematisch zusammenzufassen und begrifflich zu verdichten, und daß er deshalb die Ideenentwicklung in dieser Frage weniger bestimmt hat — auch er nimmt für die Zeit vom Ende des 12. Jahrhunderts eine Überwucherung des Staats- durch das Lehnswesen an, die wie Below nachweist, in dieser Ausdehnung den Quellen nicht entspricht.

Um dies nachzuweisen, gibt er unter fortwährender polemischer Auseinandersetzung mit anderen Ansichten eine systematische Darstellung der Reichsverfassung. Sie wird eingeleitet durch einen knappen Abschnitt über ihre wirtschaftlichen Voraussetzungen, in dem er — neben anderen Ausführungen — noch einmal, wie so oft, die Anschauungen der hofrechtlichen Theorie zurückweist und auf die keineswegs geringe, wenn auch oft übersehene Ausdehnung der freien Arbeit im Mittelalter aufmerksam macht. Es folgt der ausführliche, von der Urzeit bis gegen den Ausgang des Mittelalters durchgeführte Nachweis, daß man den Staat dieser Zeiten nicht versteht, wenn man ihn auf privatrechliche Auffassungen zurückführt; daß es sich im mittelalterlichen Staat nicht allein um individuelle Interessen des Herrschers und der Untertanen, sondern um höhere, allgemeiner gefaßte Gesamtinteressen handelte; daß dem Mittelalter die Anschauung von einem Staatszweck durchaus geläufig ist; daß allerdings der Untertanenverband allmählich in wachsendem Maße durch die dem Mittelalter eigene Veräußerung der Hoheitsrechte durchbrochen — nicht aufgelöst, durchlöchert — nicht vernichtet worden ist; daß aber von einer „absoluten Herrschaft des Lehnswesens" nie die Rede ist, und daß es ebenso unberechtigt ist, zu behaupten, schließlich sei jedes Herrschaftsrecht „Zubehör des Grundbesitzes" gewesen, wie, „der König sei zuletzt nur noch Lehnsherr der Reichsstände, und seine Macht reiche nur noch so weit, als seine Lehnsherrlichkeit reiche".

Die Kräfte, die sprengend oder zersplitternd auf den Staatsverband wirkten,

werden sodann einer Prüfung unterzogen. Dabei werden im Gegensatz zu Gierke, der in den „freien Einungen" des späteren Mittelalters einen Fortschritt der staatlichen Entwicklung über den Feudalstaat hinaus sieht, diese neben Lehnswesen und Immunität als wesentliches Stück des Feudalstaats aufgefaßt; die Stadt des Mittelalters ist „so gut Privilegskörperschaft, wie die Immunitätsherrschaft und die Landesherrschaft auf Vorrechten beruhen". Es sei schließlich erwähnt, daß der Verfasser in dem Schlußkapitel „Über die Ursachen des Feudalismus" auch auf den berühmten Streit zwischen Ficker und Sybel über die italienische Politik der deutschen Könige genauer eingeht und sich im wesentlichen der Auffassung Sybels anschließt.

Ich hoffe, daß auch dieser knappe Bericht zeigt, daß das Buch seinen Nebentitel „Ein Grundriß der deutschen Verfassungsgeschichte" mit Recht führt. Ein zweiter Band soll folgen, von dessen Lektüre wir denselben Genuß erwarten dürfen wie von dem ersten.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Quellenlesebuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters. Herausgegeben von der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Leipzig 1914. Dyksche Buchhandlung. Bd. I. 4. Auflage. gr. 8°. IX u. 249 S. geb. 2,65 M. Bd. II. gr. 8°. XII u. 370 S. geb. 3,50 M.

Das vorliegende Werk soll die Teile aus den in gleichem Verlage erscheinenden „Geschichtschreibern der deutschen Vorzeit" (den *Monumenta Germaniae historica*), die für den Unterricht selbst oder für seine Ergänzung durch freie Lektüre geeignet sind, der Schule zugänglich machen. Die umfassendere Fülle und Vielseitigkeit des Dargebotenen soll Lehrenden wie Lernenden eine größere Freiheit der Auswahl und weiteren Spielraum zu selbständigem Ergehen schaffen, als die vorhandenen Quellenbücher gewähren. — Der erste Band umfaßt die Zeit von dem Auftauchen der Kimbern und Teutonen bis zum Ausgang der deutschen Karolinger; sein Inhalt ist im wesentlichen den Bänden 1—27 der „Geschichtschreiber" entnommen. — Der zweite Band bietet die Zeit der sächsischen Herrscher, die Salier, die Zeit der Kreuzzüge, die Hohenstaufen und Beiträge zur mittelalterlichen Frömmigkeit und Kirchenverfassung, umfaßt also im wesentlichen die Zeit von 919—1256. Ein dritter Band wird die Quellenstücke zur Geschichte des späteren Mittelalters bringen und damit das Werk abschließen.

Was dem Buche — rein äußerlich genommen — seinen Wert verleiht, das ist der Umstand, daß es in gleichem Verlage mit dem „Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit" erscheint und daß es bei dem Entgegenkommen des Dykschen Verlages immer aus dem Vollen zu schöpfen vermag. Damit ist aber ein anderer Vorteil verbunden. Die studierende Jugend wird so ganz von selbst auf diesen reichen Schatz geschichtlichen Lebens hingewiesen, der in den Geschichtsschreibern vergangener Zeiten ruht, und wird angeregt, noch während der Schulzeit oder später die Originale einmal selbst zur Hand zu nehmen. Das Quellenlesebuch ist von der hochstrebenden Hamburger Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens auch für Begabtere und gut geförderte Schüler in den Oberklassen der Volksschule bestimmt. Will sich die höhere Schule von diesen Bestrebungen übertrumpfen und beschämen lassen?

Weiterhin liegt ein besonderer Wert des Buches darin, daß das Hauptgewicht auf die Kulturgeschichte gelegt wird und daß das kirchliche Leben jener Jahrhunderte eingehende Berücksichtigung und liebevolle Verwertung gefunden hat. Der Fabel von den finsteren Zeiten des Mittelalters muß denn doch endlich einmal ein Ende bereitet werden, und unsere Jugend muß erfahren, daß die starken Wurzeln unserer Kraft (abgesehen vom politischen Leben) in unserem deutschen Altertume liegen. Der Geschichtsunterricht muß sich das gesagt sein lassen und all die nutzlosen Einzelheiten, mit denen man das Gedächtnis heute belastet, beiseite schieben, um mit reicher Anregung die Jugend zu häuslicher liebevoller Beschäftigung mit seines Volkes Vergangenheit anzuregen. Hier liegt noch eine reiche Arbeit vor uns, die in neuen Bahnen sich bewegen wird und sich bewegen muß, wenn wir den Unterricht den Forderungen gemäß gestalten wollen, die kundige Männer nicht erst gestern oder vorgestern, sondern seit langem gestellt haben. Dieses Quellenlesebuch kann für die Geschichte des Mittelalters wirkungsvolle Richtlinien geben.

Berlin. A. Matthias.

Harnack, O., Wilhelm von Humboldt. Bd. 62 der Biographien-Sammlung Geisteshelden. VIII u. 273 S. Berlin 1913. E. Hofmann & Co. 3,60 M.

Wilhelm von Humboldt gehört zu den großen Gestalten der Geschichte, „von denen ein Strom immer neuer Anregungen, Gedanken und Fragen unerschöpflich ausgeht und die für alle Zeit sich im lebendigen Bewußtsein der Menschen erhalten". So ist es nicht verwunderlich, daß sich die Forschung zu allen Zeiten gern mit ihm beschäftigt hat, um so mehr, als bei seinem Tode von dem, was den Kern dieser bedeutenden Persönlichkeit ausmachte, nur sehr wenig bekannt war, denn die Herausgabe seines Briefwechsels mit Schiller war das einzige, was Humboldt selbst getan hatte, um der Mit- und Nachwelt Aufschluß über sein Inneres zu geben, und dieser gab auch nur über ein einziges Lebensjahr wirklich reichlichen Aufschluß. Wertvolles Material boten sodann bei aller Unvollständigkeit die gesammelten Werke, die sein Bruder Alexander von 1841—1852 besorgte, Schlesiers „Erinnerungen an W. von Humboldt" (1845—1847) und die „Briefe an eine Freundin". Auf Grund dieses freilich immer noch ungenügenden Materials schrieb 1856 R. Haym sein auch heute noch sehr wertvolles und bedeutsames Werk „W. von Humboldt, Lebensbild und Charakteristik," dessen große Verdienste Harnack dankbar anerkennt. Mit dieser Biographie war die Humboldtforschung zu einem Ruhepunkt gelangt, bis sie seit dem Anfang der neunziger Jahre besonders dank Leitzmanns umfassender Tätigkeit, eine Blüte erlebte, die Humboldts Persönlichkeit in neuer Frische und Fülle erschloß. Immer aber fehlte es noch an einer allgemein zugänlichen Biographie, die das dank dem neuerwachten Interesse mächtig angewachsene Material sorgfältig und richtig verwertete und auch weitern Kreisen eine eingehende Kenntnis von W. von Humboldts Leben und Persönlichkeit ermöglichte. Diese Lücke füllt Harnacks Buch die reife Frucht 25 jähriger auf Humboldt gerichteter Studien, in der glücklichsten Weise aus: alle die Vorzüge, die der Verfasser der ersten Biographie Hayms nachrühmt, besitzt sein Werk auch, auch er ist ein wahrhaft kongenialer Biograph

des einzigartigen Mannes, den er uns im Gegensatz zu der herkömmlichen Meinung nicht als ein widerspruchsvolles Wesen, sondern als eine durchaus einheitliche und harmonische Persönlichkeit nahe zu bringen sucht.

Harnack behandelt den Stoff in 12 Kapiteln: I. Kindheit und Jugend. II. Der Freund F. A. Wolfs, Schillers und Goethes. III. Reiseleben. IV. Der Gesandte in Rom. V. Der Leiter des Unterrichtswesens. VI. Der Gesandte in Wien und in Prag. VII. Im Strom der großen Ereignisse. VIII. Wechselnde Schicksale. IX. Im strengen Dienste der Wissenschaft. X. Der Weise. XI. In Einsamkeit. XII. Der Ausgang. Literarische Übersicht. In allen Kapiteln finden wir die Ergebnisse der Forschung bis in die letzte Zeit hinein in schönster Weise verwertet, ohne daß, was auf dem beschränkten Raume, der den Biographien der „Geisteshelden" zur Verfügung steht, auch unmöglich wäre, der Stoff erschöpft wäre. So lädt das treffliche Buch zu weiterm Studium geradezu ein und bildet für dieses einen zuverlässigen Wegweiser und Führer, dem hoffentlich auch recht viele Philologen und Schulmänner folgen werden. Gerade in unserer Zeit, die, wie die Humboldts, den Wert der Wissenschaft nur nach ihrer unmittelbaren Nutzbarkeit bestimmen möchte, wo gewisse Kreise die Wahl des Lehrstoffes an unsern höheren Schulen nur nach seiner unmittelbaren praktischen Verwendbarkeit im Leben treffen möchten, ist es heilsam und erfrischend, zu einer Persönlichkeit wie Humboldt emporzuschauen, der mit einem klaren und sichern Blick für die Bedürfnisse des Lebens kraftvollsten Idealismus vereinigte, stets die Unabhängigkeit der Wissenschaft betonte und in den Unterricht der höheren Schulen einen wahrhaft humanistischen Geist einführte und dafür zu sorgen befahl, „daß die wissenschaftliche Bildung sich nicht nach äußeren Zwecken und Bedingungen einzeln zersplittere, sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten allgemein-menschlichen in einem Brennpunkt sammle". Was Humboldt als Organisator des preußischen Bildungswesens in der kurzen Zeit seines Ministeriums geleistet hat, sollte ihm noch heute, mögen auch viele seiner Einrichtungen längst überholt und veraltet sein, den Dank aller derer sichern, die es gut mit unsern Schulen meinen — und besonders die Lehrer der höheren Schulen sollten es ihm nicht vergessen, daß er mit der Einführung der oft geschmähten Prüfungsordnung für den Lehrerstand als erster auf die Schaffung eines eigenen Standesgefühls der höheren Lehrerschaft abgezielt hat.

Harnacks Biographie, die dem Fürsten von Bülow, Humboldts Erben als Besitzer der Villa Malta in Rom, „in Erinnerung römischer Tage verehrungsvoll gewidmet" ist, bedeutet eine wertvolle und wesentliche Bereicherung unserer Humboldt-Literatur, für die wir dem durch ein tragisches Geschick uns so jäh entrissenen Verfasser auch über das Grab hinaus herzlichen Dank wissen.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Spahn, Martin, Bismarck. Zweite, vermehrte Auflage. (3.—7. Tausend.) M.-Gladbach 1915. Volksvereins-Verlag G. m. b. H. 367 S. 2,50 M.

Das Buch von Spahn ist die Frucht dreijährigen ernsten Studiums. Es sollte nach des Verfassers Absicht als Vorläufer einer umfassenden Darstellung der inneren Reichspolitik von 1867 bis 1879 eine Gesamtcharakteristik des in ihrem

Mittelpunkt stehenden Fürsten Bismarck versuchen. Der Weltkrieg hat es nun ans Licht gerufen und die Darstellung unter das Thema gestellt, wie Bismarck das an psychischen und geistigen Kräften reichste Volk der Erde unter der Führung des preußischen Königtums staatlich organisiert hat. Unter diesem Gesichtspunkte hat sich Martin Spahn bemüht, über Bismarcks Persönlichkeit Rechenschaft abzulegen und das Geflecht seiner politischen Ansichten und seines Wirkens noch einmal auszubreiten. Daß er das als gerechter Historiker zu tun bestrebt gewesen ist, bezeugt jede Seite seines an Inhalt und an Einzelheiten, die doch noch nicht alle verwertet waren, reichen Buches. Wer Bismarck voll würdigen will, wird neben Erich Marcks und den älteren Bismarckbiographien Spahns Buch zu eingehender Prüfung heranziehen müssen; er wird reichen Genuß daran haben; und weicht er hie und da auch von Spahns Folgerungen, die dieser aus seinen Quellen zieht, wohl einmal ab — so wird er doch schließlich die Empfindung haben, daß Bismarcks Bild unter Spahns Führung in eine Beleuchtung gestellt ist, die an Lichtstrahlen und feiner Schattierung nur gewonnen hat. Auch Schülern sollte man dieses Lebensbild neben anderen Bismarckbiographien warm empfehlen.

von Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich, Reden aus der Kriegszeit. 4. Heft. IX. Beim Antritt des Rektorats der Berliner Universität. X. In den zweiten Kriegswinter. 45 S. Berlin 1915. Weidmannsche Buchhandlung. 0,50 M. *)

Daß Wilamowitz als Rektor der Universität Berlin im zweiten Kriegswinter der rechte Mann an rechter Stelle ist, beweisen seine beiden neuen Reden, die, getragen vom alten vornehmen Geiste der 8 bisherigen Reden, doch eine Fülle neuer Gedanken bringen, die dem jugendfrischen Redner aus der ungebrochenen Kraft seines Geistes immer wieder entströmen. Die neunte Rede charakterisiert sich am besten durch Wilamowitzens eigene Worte: „Wenn wir deutsch bleiben, in immer vollerem Sinne deutsch werden wollen, so gehört dazu, daß wir den Reichtum unserer tiefgegründeten, auf das Ganze und Ewige gerichteten Bildung bewahren und mehren. Wer sie preisgeben will und uns statt dessen Macht und Reichtum und die Genüsse, die sich kaufen lassen, bietet, wer in der Beschränktheit oder besser der Borniertheit nationalistischen Dünkels die Ideale unserer Väter zertrümmert, der will uns in Wahrheit unser Deutschtum rauben, gerade weil er auf den Namen pocht. Das Frankreich schon Ludwigs XIV. und noch mehr das der Revolution glaubte die Welt zu beglücken, wenn es ihr seine Sprache und Sitte, am Ende seine Herrschaft aufnötigte. England hält sich für das auserwählte Volk, demgegenüber alle anderen so oder so zur Abhängigkeit bestimmt sind. Weder diese noch jene wollen wir nachahmen, weder die Weltherrschaft Roms noch den nationalistischen Bildungsdünkel des Hellenismus. Deutsch wollen wir sein und bleiben, so wie es uns die Geschichte vorgezeichnet hat.“ Von solchen Gesichtspunkten aus wirft Wilamowitz einen Rückblick in die Zeit vor 100 Jahren, in die Gründungszeit der Berliner Universität, einen Rückblick, der erfüllt ist von dem Geiste des Reiches, dessen größte Bürger Bismarck und Goethe waren.

*) Inzwischen sind sämtliche Reden von Wilamowitz-Moellendorff in einem Sammelbande erschienen. Preis geb. 3,75 M.

Die zehnte Rede ist gehalten in der Trinitatiskirche zu Charlottenburg. Durchhalten mit Gottvertrauen ist ihr Ruf, weiterschreiten in den zweiten Kriegswinter, bereit zu handeln, gefaßt zu leiden, einträchtig in der Liebe zu unserem heiligen Vaterlande, in der Hoffnung auf die Zukunft und in dem Glauben, der uns zu allem die Kraft gibt:

Eine feste Burg ist unser Gott,
eine gute Wehr und Waffen.

Berlin. A. Matthias.

Köhler, F., Der Weltkrieg im Lichte der deutsch-protestantischen Kriegspredigt. — **Bertholet, Alfr.,** Religion und Krieg. Religionsgeschichtliche Volksbücher. Begründet von F. M. Schiele. V. Reihe. Heft 19 u. 20. Tübingen 1915. J. C. B. Mohr. Jede Nummer 0,50 M.

Beide Schriften behandeln das weitschichtige Thema Religion und Krieg; die eine vom Standpunkte des Glaubens aus, in dem sie selber wurzelt, die andre von dem des Religionshistorikers, dem alle Religionen ohne Unterschied Objekt der Untersuchung sind.

Die Arbeit des Berliner Pfarrers stellt einen höchst gelungenen Versuch dar, den besonderen Typus der Kriegspredigt zu fassen und zu bestimmen, den dieser Krieg in Deutschland — und zwar zum erstenmal und in ganz origineller Form — geprägt habe. In der Tat spiegeln die etwa 800 Predigtzeugnisse, die der Verfasser ausgezogen und in übersichtliche Ordnung gebracht hat, eine Fülle eigenartiger, aus der Tiefe des Zeitempfindens quellender Ideen und Ideale, an denen niemand vorübergehen sollte, dem ein Erfassen des geistigen Inhalts der Gegenwart am Herzen liegt. Die Hauptgesichtspunkte, unter die Verfasser sein Material gestellt hat, sind folgende: Gott und der Krieg; der Krieg als Schicksal und Schuld; der Krieg als Erzieher; Ist der Krieg Zerstörer oder Verklärer christlicher Ideen? Der Krieg und die deutsche Christenheit.

Die Schrift Alfred Bertholets ist, soviel über Religion und Krieg schon geschrieben ist, wie es scheint, der erste Versuch einer religionsgeschichtlichen Darstellung ihres Verhältnisses. Ohne irgend auf Vollständigkeit Anspruch machen zu dürfen, bringt das Heft namentlich für die primitiven Religionen geschickt ausgewählte Beispiele und Belege. Ein größerer Abschnitt beschäftigt sich mit dem Kriegszauber, auch mit dem Kriegsaberglauben der Gegenwart. Dem rein dinglichen Charakter der Magie das persönliche Wesen wirklicher Frömmigkeit gegenüberstellend kommt Verfasser zuletzt, zwar sie meist nur andeutend, zu den großen und schweren religiösen und ethischen Problemen der Gegenwart, deren Behandlung den besonderen Inhalt der zuerst besprochenen Schrift ausmacht.

Elberfeld. Hermann Zembrod.

Günther Ernst, Die wirtschaftlichen Hilfskräfte Deutschlands und seiner Hauptgegner. 7. Kriegsheft aus dem Industriebezirk. Essen 1915. G. D. Baedeker. 81 S. 0,80 M.

Das Schriftchen ist nach meiner Ansicht sehr geeignet, schon Sekundanern

und Primanern das Verständnis für unsere wirtschaftliche Weltlage zu erschließen. Es bietet eine vergleichende Übersicht über Organisation, Bevölkerung, Landwirtschaft, Industrie, Handel, Verkehrswege und Reichtum Deutschlands und seiner drei Hauptgegner, besonders Englands. Es ist, was bei wissenschaftlichen Schriften auf diesem Gebiet ja leider noch selten ist, fesselnd, verständlich und übersichtlich geschrieben. Deswegen wird es von älteren Schülern auch gern und mit Nutzen gelesen werden. Trotz seines geringen Umfangs bringt es alles, was nötig ist. Wichtig erscheint mir, daß der Verfasser (Dozent an der Universität Gießen) weniger mit Zahlenreihen beweisen will, als vielmehr aus der geschichtlichen Entwicklung und aus der Eigenart der Völker heraus das Verständnis für unsere hohe wirtschaftliche Stellung zu erzielen versucht. Mit feinem Takt hält er sich von Übertreibungen fern, und doch wird jeder, der dies mit warmem vaterländischen Empfinden geschriebene Heftchen gelesen hat, das stolze Bewußtsein haben, daß Deutschlands wirtschaftliche Kraft den Vergleich mit seinen Gegnern aushalten kann, ferner daß das Erreichte nicht aus glücklichen Zufällen zu erklären ist, sondern auf gutem Boden herangewachsen ist und daher auch bleibenden Bestand und noch größere Zukunft haben muß. — Hinzufügen will ich noch, daß ich das Heft mit gutem Erfolg zu kleineren Schülervorträgen verwandt habe. Wünschenswert wäre eine Inhaltsangabe am Rand.

Essen. Hartog.

Heisenberg A., Der Philhellenismus einst und jetzt. München 1913, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. IV und 40 S. 1,85 M,

Das Schriftchen enthält den Vortrag, den A. Heisenberg, Professor der mittel- u. neugriechischen Philologie an der Universität München, im Dezember 1912 in München zum Besten der damals im Felde stehenden griechischen Krieger gehalten hat, und verfolgt den Zweck, „in einer Zeit, wo das kleine griechische Volk so wenig Freunde in Europa hat und so dringend derselben bedarf, ihm die Sympathien derer auszusprechen, die sich innerlich mit ihm verbunden fühlen und an seine Zukunft glauben". Der Krieg, der H. zu seinem inhaltsreichen Vortrage veranlaßt hat, ist inzwischen beendet und hat Griechenland nicht nur große äußere Erfolge verschafft, sondern auch dazu beigetragen, die Achtung vor dem griechischen Volke gewaltig zu steigern und ihm in Europa viele Freunde zu erwerben. Obwohl somit das Ziel, das H.'s Vortrag erstrebt, dank der Erfolge der griechischen Waffen teilweise schon erreicht ist, verdient sein Büchlein als ein wertvoller Beitrag zur Geschichte des Philhellenismus noch immer gelesen und in weiten Kreisen bekannt zu werden. Mit Recht weist H,. darauf hin, daß die Griechen es nicht verdienten, daß Europa ihnen die Sympathien, die es ihnen zu Beginn des vorigen Jahrhunderts in so überreichem Maße entgegenbrachte, allmählich mehr und mehr wieder entzog: haben sie doch seit ihrer Befreiung an ihrer Zivilisation unendlich Großes geleistet und ihr Land, das Ibrahim Pascha einst als Wüste zurückließ, auf eine hohe Stufe der Kultur emporgehoben. Die Erklärung für die Tatsache, daß die Griechen von heute bis vor ganz kurzer Zeit so wenig Freunde in Westeuropa hatten, findet H. vielmehr in zwei Gründen, an denen die Griechen selbst unschuldig sind, einmal in dem mangelnden Verständnis für die Grundlagen der geistigen Kultur des

modernen Griechenlands, die nicht nur aus den altgriechischen Überlieferungen, sondern auch aus der geistigen Erbschaft der orthodoxen Kirche, die in den Zeiten der Knechtschaft dem Griechen Volkstum und Sprache rettete, verstanden sein will, und sodann in dem Charakter unserer an Idealen armen Zeit, die sich „von den Idealen des klassischen Altertums und jenen Gedanken, die einst ein freies Hellas wieder erstehen ließen," so weit entfernt hat und sich nur von praktischen Rücksichten leiten läßt.

Wenn H. sich zum Schluß auf politisches Gebiet begibt und dem Gedanken Ausdruck verleiht, daß es vielleicht ratsamer wäre, die Griechen, statt sie mit Gewalt ins Lager von Osteuropa, in die slawische Welt, hinüberzudrängen, enger mit Westeuropa zu verbinden und besonders die Bande, die sie mit Deutschland bereits verknüpfen, zu verstärken, so ist das sicher eine außerordentlich beherzigenswerte Mahnung, wenn auch manche Ereignisse der letzten Zeit die Behauptung des Verfassers, daß die Herzen der Griechen uns entgegenflögen, recht fraglich erscheinen lassen.

Berlin-Pankow. L. Mackensen.

Westpreußische Sagen, gesammelt von den Schülern des Collegium Marianum Pelplin, erläutert und herausgegeben von Dr. Romuald Frydrychowicz. Pelplin 1914. Selbstverlag des Herausgebers. 47 S. 8^0.

Meine Anregung*), den Schülern dadurch die Freude an ihrer Schule zu erhöhen, daß wir sie an der Abfassung unserer Schulprogramme beteiligen, hat mir nicht nur manche zustimmende Äußerung eingetragen, sondern ist auch von Robert Holsten, Pyritz, durch den Vorschlag ergänzt worden, die Schüler in angemessenen Grenzen zur Mitarbeit an den wissenschaftlichen Beilagen heranzuziehen.**) Als das Gebiet, dem diese Arbeiten am zweckmäßigsten zu entnehmen sind, hat die Erforschung der engeren Heimat zu gelten. Robert Holsten hat mit den Schülern des Pyritzer Gymnasiums den Versuch bereits in drei Programmen mit gutem Erfolg gemacht, und vorliegendes Heft zeigt, daß man auch anderwärts ähnliche Bestrebungen verfolgt hat. Denn wie Frydrychowicz im Vorwort mitteilt, hat er die Sagen von seinen Schülern sammeln lassen, um dadurch ihren Sinn für die Geschichte und die Heimatsliebe zu wecken. Die Sagen sind meist wörtlich nach der Niederschrift der Schüler oder doch nur unter geringfügiger Änderung des Ausdrucks wiedergegeben, und die Arbeit liefert somit den Beweis, daß nicht nur die Schüler von Oberklassen, sondern schon die Schüler einer sechsklassigen Anstalt — das Collegium Marianum ist ein Progymnasium — bei geeigneter Wahl des Stoffes zu wissenschaftlicher Mitarbeit angeleitet werden können. Das Heftchen bietet für die Freunde volkstümlicher Sagen manches Interessante; eine vermehrte Ausgabe ist in Vorbereitung.

Ilmenau. Julius Voigt.

Davis, William Morris, Die erklärende Beschreibung der Landformen. Deutsch bearbeitet von Dr. A. Rühl, Privatdozent an der Universität Berlin. Mit 212 Abb. u. 13 Tafeln. Leipzig 1912. B. G. Teubner. 565 S. 11 M.

*) Monatschrift f. höh. Sch. Jahrg. XII, S. 358 ff.
**) a. a. O. S. 645 ff.

Wohl über keinen der modernen Geographen ist in den letzten Jahren so viel gestritten worden, wie über den Verfasser dieses Buches., den Begründer der sogenannten „amerikanischen Methode"; doch ist es Sache der geographischen Fachblätter, das Für und Wider der Davisschen Forschung zu erörtern. Es sei zu dem Zweck hingewiesen einerseits auf Rühl, den Arbeitsgenossen des amerikanischen Geographen (Rühl, eine neue Methode auf dem Gebiet der Geomorphologie in den Fortschritten der naturwissenschaftlichen Forschung Bd. VI, S. 67 ff.), zum andern auf die Aufsätze von Hettner in der Geographischen Zeitschrift und auf Passarge, physiologische Morphologie in den Mitteilungen der Geographischen Gesellschaft in Hamburg Bd. XXVI. Auch das jüngst erschienene Heft 6 der „Geographischen Bausteine", (Friederichsen, Moderne Methoden der Erdforschung, Beschreibung und Erklärung geographischer Landschaften) beschäftigt sich mit dieser jüngsten Richtung der Geomorphologie. Es sei an dieser Stelle nur auf die auch für den Nichtfachmann wesentlichen Gesichtspunkte aufmerksam gemacht.

Während die älteren Geographen von der Ansicht ausgingen, daß die Oberflächenformen der Erde in der Hauptsache dem inneren Bau derselben entsprächen, wurde später durch Heim, Neumayr, Penck u. a. der Beweis erbracht, daß auch äußere Kräfte auf die Umbildung der Formen starken Einfluß übten. In zielsicherer Weiterführung dieser Forschungen nimmt nun Davis mit seiner Schule für die Morphologie, die Lehre von der Oberflächenform, eine selbständige Bedeutung in Anspruch gegenüber der Geotektonik, der Lehre vom inneren Bau des Erdkörpers. Während er die letztere den Geologen als Arbeitsgebiet zuweist, fällt die Morphologie den Geographen als Forschungsfeld zu. Diese grundsätzliche Loslösung der Morphologie von der Geologie hat vor allem den Widerspruch der Fachleute hervorgerufen.

Die Forschungsmethode von Davis hat man kurz als Morphogenetik bezeichnet. Seine wissenschaftliche Arbeit, der zweifellos eine gewisse Einseitigkeit anhaftet, besteht in einer Erklärung der Landformen, dadurch, daß er sie in eine „zyklische Entwicklung" einordnet. Dieser nicht glücklich gewählte terminus bezeichnet nicht einen Kreislauf, sondern den gesetzmäßigen Ablauf der Veränderungen einer Landschaft. Er unterscheidet vier Zyklen nach den formenbildenden Kräften: den humiden (fließendes Wasser, Regen), den ariden (Wind, mechanische Verwitterung), den glazialen (Schnee, Eis, Spalten, Frost, Gletscher) und den marinen (Welle) Zyklus. Um eine Landschaft einem Zyklus einzuordnen, muß man sich zunächst über drei Dinge klar werden: 1. über die „Struktur", den Zustand der Landschaft am Anfang einer zyklischen Entwicklung; 2. über den „Vorgang", die Art und Wirkung der morphologischen Kräfte und 3. über das „Stadium" der Entwicklung, wobei man drei Hauptstadien, das junge, das reife und das alte Stadium in allmählichen Übergängen unterscheiden muß. So wird jede Landform als das entwicklungsgeschichtliche Ergebnis der Einwirkung gewisser äußerer Vorgänge und ihrer im Laufe der Zeit gesetzmäßig fortschreitenden Veränderungen dargestellt. Durch die zielbewußte Durchführung seiner Zyklusidee hat Davis zweifellos zu einer vertiefteren Auffassung der Oberflächenformen angeregt, und durch Neuschaffung einer über die gewöhnliche Begriffsbildung hinausgehende Terminologie hat er den Grund zu einer klareren Begriffsbildung und Schil-

derung gelegt. Allerdings erhebt man gegen seine Typenbegriffsbildung den Vorwurf, daß sie nicht immer glücklich geraten sei.

Der Weg, auf dem Davis zu seinen wissenschaftlichen Ergebnissen gelangt, ist eine auf lange Induktion gestützte deduktive Methode. Er setzt die die Erdoberfläche umgestaltenden Faktoren als bekannt voraus und stellt auf Grund einfachster Erwägungen den gesetzmäßigen Verlauf der Veränderungen fest, die sich unter einer bestimmten Kräftewirkung, etwa der Erosion, an einer Landschaft vollziehen müssen. An der Hand dieser rein gedanklich gewonnenen, theoretisch abgeleiteten Typen oder „Musterformen" prüft er dann die Einzelerscheinungen der Natur, um sie dann einem seiner Zyklen und einem Stadium seiner Formenreihe einzugliedern. So gelangt er zu einer erklärenden Beschreibung dieser Landformen.

Um seine Schüler zu verständnisvollem Eindringen in die Charakterzüge der Landschaft anzuleiten, bedient sich Davis als trefflichen Hilfsmittels der Zeichnung. Er handhabt den Stift mit wahrer Meisterschaft und weiß mit wenigen Strichen die Eigenart der verschiedenen Musterformen hervorzuheben. Diese von ihm „Blockdiagramme" genannten Zeichnungen stellen eine Verbindung von Karte und Profil dar, indem sie an den Seiten des Blocks die Struktur des Grundbaues und an der Oberfläche die Formen der Landschaft erkennen lassen. Die Erfindung der Blockdiagramme, die voraussichtlich ein dauernder Besitz der Geographie bleiben werden, ist ein unbestreitbares Verdienst des amerikanischen Forschers.

Es ist kein Zweifel, daß Davis bei aller Gegnerschaft, die ihm erwachsen ist, durch sein Buch ungemein anregend gewirkt hat, und deshalb sollte kein Lehrer der Erdkunde an dem Studium desselben vorübergehen.

Lehmann, Richard, Der erdkundliche Unterricht an höheren Lehranstalten. Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. Halle a. S. 1913. Tausch & Grosse XII u. 387 S. gr. 8°. 7,50 M.

Einer der verdientesten Vorkämpfer geographischer Methodik unter der älteren Generation, Geheimrat Richard Lehmann in Münster, hat mit dem vorliegenden Werk dem jüngeren Geschlecht ein wertvolles Geschenk gemacht. Mit Alfred Kirchhoff und Hermann Wagner hat er jahrzehntelang gewirkt, um der Erdkunde die ihr gebührende Stellung im Lehrplan der höheren Schulen zu erringen und den Unterricht selbst methodisch und didaktisch auszugestalten; so war er wie kein anderer berufen, alles das, was heute als im Streit der Meinungen geklärt, als richtig und möglich angesehen werden darf, in einem zusammenfassenden Überblick darzulegen. In dieser abschließenden Zusammenfassung liegt der eigentliche Wert des Buchs. Der Seminarleiter wird es mit gutem Erfolg benützen, um die Anfänger im Lehramt mit den heut geltenden Grundsätzen unterrichtlicher Behandlung geographischer Stoffe vertraut zu machen. Dabei werden auch die ausführlichen Literaturangaben willkommen sein. Ältere Fachlehrer werden sich freilich in einem Punkt von dem Buch etwas enttäuscht fühlen. Die Entwicklung ist in den letzten Jahren nicht stehen geblieben; jüngere Methodiker sind erstanden, welche, auf dem gelegten Grund weise bauend, versuchten, didaktisch noch brauch-

barere Formen herauszuarbeiten, um den Ländern ihre wahren Wesenszüge abzugewinnen. Kerp unterscheidet Landschaftsbild und Kulturbild; Itschner betrachtet ein Land nach einem einzigen Leitgedanken; Fischer und Geistbeck arbeiten das anthropogeographische Prinzip scharf heraus; Steinhauff und Schmidt gruppieren nach den Gesichtspunkten „Geländebild", „Natur und Menschenwerk", „Völkerleben und Siedelungen" (psychischer Dreifarbendruck). Es wäre gewiß von Belang gewesen, wenn der Altmeister und Nestor der Methodik an eine kritische Würdigung dieser Versuche der Jüngeren herangetreten wäre oder seinerseits noch neue Ausblicke auf bisher unbetretene Pfade eröffnet hätte. Vielleicht bringt eine baldige zweite Auflage zu der sonstigen reichen Fülle des Stoffs noch diese wünschenswerte Ergänzung.

Lüdenscheid Max Georg Schmidt.

Jarosch, J., Methodik des Unterrichtes in der Darstellenden Geometrie und im Geometrischen Zeichnen. Mit 26 Figuren. Wien 1913. A. Pichlers Witwe & Sohn. VI u. 104 S. gr. 8°. geh. 2 M., geb. 2,40 M.

Das vorliegende Buch ist ein Teil des größeren Sammelwerkes „Praktische Methodik für den höheren Unterricht, herausgegeben von A. Scheindler". Der Tendenz dieses Sammelwerkes entsprechend sind grundsätzliche theoretische Erörterungen im allgemeinen vermieden; nur in der Einleitung „*Alte und neue Einflüsse auf den Inhalt und die Art des Unterrichts in der darstellenden Geometrie*" setzt sich der Verfasser mit den grundlegenden theoretischen Fragen auseinander und fordert zur Stellungnahme auf. Die beiden Hauptteile des Buches sind rein praktischer Art: 1) *Das geometrische Zeichnen und die darstellende Geometrie an den Realschulen.* 2) *Ein Lehrgang an der Realschule.* Ein kurzer dritter Teil beschäftigt sich mit den *Grundzügen der darstellenden Geometrie an den Realgymnasien.* Im Schlußwort über die Stellung der darstellenden Geometrie im höheren Unterricht bezeichnet der Verfasser im Sinne Kerschensteiners die Einführung eines fachlichen Arbeitsunterrichtes auch in der höheren Schule für wünschenswert. Ein dreiteiliger Anhang bringt Auszüge aus den amtlichen österreichischen Normallehrplänen für Realschulen, Realgymnasien und Gymnasien.

Wenn die allgemeine Didaktik in diesem Buche auch nur kurz behandelt wird, so kommt dafür die praktische Seite des Unterrichtes um so mehr zu ihrem Recht. Zwar geschehen alle Erörterungen in unmittelbarstem und engstem Anschluß an die österreichischen Lehrpläne, aber gleichwohl kann auch der reichsdeutsche Mathematiklehrer, ja überhaupt jeder, der für die Erziehung der Raumanschauung Interesse hat, außerordentlich viel daraus lernen. Ich habe früher einmal (in meiner Schrift: „Der Unterricht im Linearzeichnen und in der darstellenden Geometrie an den deutschen Realanstalten", Leipzig, Teubner, 1911, S. 45) darauf aufmerksam gemacht, daß gerade das Lehrverfahren in der darstellenden Geometrie noch durchaus nicht die Sicherheit erlangt hat, deren sich andere Fächer erfreuen; mit der vorliegenden Schrift, in der zum ersten Male eine spezielle Methodik des Unterrichtes in der darstellenden Geometrie geboten wird, ist ein bemerkenswerter Schritt vorwärts getan. Es ist dem vorliegenden Buche, eben weil

es das erste in seiner Art ist, als ein besonderer Vorzug anzurechnen, daß es aufmerksame Leser, die wegen äußerer Schwierigkeiten (Rücksichten auf andersgeartete amtliche Lehrpläne u. dgl.) den hier gebotenen Lehrgang nicht mitmachen können, dazu ermuntert, neben dem hier gewiesenen Wege noch andere Pfade nach demselben Ziele zu suchen.

Die Schreibweise ist frisch und anregend; das kommt dem Leser besonders auch an den Stellen zum Bewußtsein, an denen er dem Verfasser nicht ohne weiteres zustimmen kann. — Die wertvolle Schrift sei der Beachtung der Fachkollegen wärmstens empfohlen.

Hensel, K., Zahlentheorie. Berlin und Leipzig 1913. G. J. Göschen. XII u. 356 S. 8°. geh. 10 M., in Lwd. geb. 10,80 M.

Die Aufgabe der Zahlentheorie ist die Erforschung der Beziehungen, die zwischen den rationalen ganzen und gebrochenen Zahlen einerseits und einer beliebig gegebenen Grundzahl g andererseits bestehen. Während diese Aufgabe gewöhnlich mittelst der Theorie der Kongruenzen näherungsweise gelöst wird, lehrt der Verfasser in diesem Buche alle rationalen g-adischen Zahlen *in geschlossener Form so darzustellen, daß ihre Beziehungen zu g unmittelbar und vollständig erkannt werden können.* Alle g-adischen Zahlen bilden einen sogenannten Zahlenring (Hilbert), d. h. die dem Bereiche der g-adischen Zahlen angehörigen Elemente können sich stets durch die Operation der Addition, Subtraktion und Multiplikation, nicht aber notwendig durch die Division reproduzieren. Nur wenn die Grundzahl eine Primzahl p ist, bilden alle Zahlen des Bereiches (also die „p-adischen" Zahlen) einen sogenannten *Zahlenkörper*, in welchem alle vier elementaren Rechenoperationen unbeschränkt ausführbar sind.

„Die Untersuchung der Körper p-adischer Zahlen, auf die sich alles reduziert, wird nun dadurch prinzipiell besonders einfach, daß man alle p-adischen Zahlen genau ebenso wie die ihrer Größe nach untersuchten reellen Zahlen als Exponenten einer und derselben Basis darstellen kann. Hierdurch *reduzieren sich alle Fragen* der Multiplikation und Division, welche ja in der Zahlentheorie fast allein behandelt werden und behandelt werden können, *auf Fragen der Addition und Subtraktion der zugehörigen Logarithmen*, deren Lösung dann völlig selbstverständlich ist. Diese wesentliche Vereinfachung der Arithmetik beruht auf der Möglichkeit, die p-adischen Zahlen in bestimmter Weise ihrer „Größe" nach so *anzuordnen*, daß für sie die wesentlichsten Grundgesetze der Analysis in Geltung bleiben, und daß so die Exponentialfunktion und ihre Umkehrung, der Logarithmus, auch in die Arithmetik eingeführt werden können. — Von den Fragen, welche nach der vollständigen Theorie der linearen Gleichungen und Kongruenzen mit diesen neuen Methoden behandelt werden, bezieht sich die erste auf die *Auflösung der reinen Gleichungen und der reinen Kongruenzen* im Ringe der g-adischen Zahlen; diese findet bei der speziellen Behandlung der quadratischen Gleichungen im *Reziprozitätsgesetze* ihren natürlichen Abschluß. Mit den hier gewonnenen Hilfsmitteln kann dann zweitens in kurzen Zügen eine Darstellung der wichtigsten in diesem Rahmen gehörigen Ergebnisse der *Theorie der binären und ternären quadratischen Formen* gegeben werden; hier ergeben sich zuletzt die Sätze über die Darstellung

der rationalen Zahlen durch binäre Formen für den Bereich einer jeden Primzahl und die auf dieser Grundlage beruhende *Einteilung* dieser Formen in *Geschlechter*."

Die Sprache des Buches ist musterhaft klar; viele Zahlenbeispiele erleichtern die Erfüllung der an die Abstraktionsfähigkeit des Lesers gestellten Ansprüche. An Vorkenntnissen wird nur die Elementarmathematik vorausgesetzt, so daß jeder junge Studierende der Mathematik das Buch mit vollem Verständnis lesen kann. Allen, die an der Zahlentheorie, diesem „mathematischsten Gebiete der Mathematik" ein Interesse haben, sei das vortreffliche Buch, das einen ganz neuen Weg zu jenem reizvollen Gebiete mathematischer Forschung eröffnet, zu eingehendem Studium empfohlen. Der Genuß, den dieses Studium bereitet, wird reichlich für alle aufgewendete Mühe entschädigen.

Landeshut i. Schl. P. Zühlke.

Thieme, Bruno, Das physikalische Laboratorium, Anleitung zur sachgemäßen Einrichtung eines physikalischen und elektrischen Laboratoriums sowie zur Erzielung der Grundbedingungen wissenschaftlichen Arbeitens für reifere Schüler und angehende Physiker. Mit 76 Figuren im Text. Ravensburg. 1915. Otto Maier. 137 S. 2 M.

Das Büchlein ist flott geschrieben und liest sich daher interessant. Aber, abgesehen von gelegentlichen Unzweckmäßigkeiten des Empfohlenen, dürften nur recht wenige junge Leute in die Lage kommen, nach den gegebenen Vorschriften ein Laboratorium einzurichten. Dafür werden zu hohe Anforderungen an den Geldbeutel und das mechanische Können der Schüler gestellt. Auch genügen die nur skizzierenden Anleitungen des Verfassers nicht, um Anfängern die Herstellung der beschriebenen Apparate zu ermöglichen. Vorausgesetzt sind ohnehin die Kenntnisse, welche die Schule im Physikunterricht vermittelt; und wer die Erfindungskraft besitzt, die Andeutungen des Buches zu ergänzen, und hinreichende Ausdauer, um danach die vorgeschlagene Einrichtung durchzuführen, ist ein so seltener Mensch, daß er neben seinem Lehrbuch einer Anleitung nicht bedarf. Flüchtigeren Knaben dagegen, die mit ihren Experimenten sich nur unterhalten wollen, geben die vorhandenen physikalischen Spielbücher kräftigere Antriebe. Auffällig ist die getroffene Auswahl. So wird ein so wichtiges Instrument wie die Wage noch nicht einmal erwähnt, während die Herstellung einer selbstregulierenden Bogenlampe und einer Quecksilberdampflampe beschrieben ist; auch bei der elektromagnetischen Drehung der Polarisationsebene und bei den Teslaströmen verweilt der Verfasser des längeren.

Berlin. P. Johannesson.

Georg Stiehler, Lehrbuch der freien Perspektive. Für alle Schulgattungen, den Methodikunterricht im Seminar und zum Selbstunterricht. 41 ganzseitige Bildtafeln, 74 Figuren. Leipzig 1914. Verlag der Dürrschen Buchhandlung. 122 S. 4. Geh. 5,80 M., geb. 7,50 M.

Der Verfasser hat sich durch seine Veröffentlichungen „Beitrag zur Psychologie und Methodik des Zeichenunterrichts", „Neuland. Kraftbildendes Zeichnen", „Formen in Ton und Plastelina" (in dem von ihm unter Mitarbeit anderer heraus-

gegebenen Buche „Moderner Werkunterricht"), sowie durch seine Arbeiten in der von ihm mitgeleiteten Zeitschrift „Die Arbeitsschule" als hervorragender Methodiker bewiesen, dem neben der künstlerischen und fachlichen Bildung das Rüstzeug der modernen Psychologie zu Gebote steht. Von dieser Seite aus packt er denn auch die sich gestellte Aufgabe, wie wir gleich sagen wollen, mit herzerfreuender Frische und außerordentlichem methodischen Geschick an, und was er vor uns aufbaut, ist eine Methode so eigenartig und in ihrer Weise neu, daß wir seinen Wegen mit allergrößtem Interesse folgen. Ausgangspunkte sind ihm der Sehakt und die naive Kinderzeichnung, wegweisend nicht die konstruktiven Gesetze, sondern die natürliche Entwicklung des perspektivischen Empfindens. Bei seinen hochinteressanten Versuchen, die er in reicher Zahl und in vielen Originalzeichnungen vorführt, kommt er zu bedeutungsvollen neuen Ergebnissen, zu Tatsachen, die auch wohl andere im Unterricht schon beobachtet haben, von ihm aber zum erstenmal umfassend dargelegt und begründet werden. Er weist an Beispielen nach, daß es falsch ist, die Einführung in das perspektivische Zeichnen mit dem Draht- oder Holzwürfel zu beginnen, daß die perspektivische Auffassung durch das Formen, Betasten und völlige sachliche Erfassen der Dinge keine Förderung, sondern eine Hemmung erfährt.

Schon mit diesen Ergebnissen seiner ersten Versuche tritt Stiehler in einen Gegensatz zu den bisherigen Anschauungen. Im Verfolg seiner Darlegungen führt er nun auf ganz neue Wege, in deren Verlauf er sich denn auch in tiefgehender Ausführlichkeit, besonders in psychologischer Hinsicht, mit der historisch konstruktiven Perspektive auseinandersetzt. Das ist um so wertvoller, als darüber, was die freie Perspektive für die Entwicklung des zeichnerischen Ausdrucks und somit für den Lehrplan des Unterrichts bedeutet, im allgemeinen die rechte Auffassung nicht vorhanden ist. Im Sinne von Schlagfertigkeitsübungen enthält der Schluß des Werkes ein wertvolles Kapitel über: Skizzieren, Entfernungsschätzen und Abschreiten im Gelände. Ein Anhang stellt das ganze Gebiet des zeichnerischen Ausdrucks nach der pädagogisch-psychologischen, kunstästhetischen und methodischen Seite hin übersichtlich dar und zeigt, welchen Platz und welche Bedeutung das in dem Werke behandelte Gebiet in der Gesamtentwicklung des Kindes einnimmt.

Durch das Stiehlersche Werk werden dem Unterricht im perspektivischen Zeichnen nicht nur neue Bahnen gewiesen, er wird auch zugleich auf eine höhere Stufe gehoben, und erhält für die geistige Gesamtentwicklung des Kindes eine erhöhte Bedeutung. So gewinnt das Werk nicht nur für den Fachlehrer des Zeichnens Wert, sondern für jeden Lehrer, der den Gesetzen des Wachsens und Werdens des menschlichen Geistes nachspürt und sie im Unterricht zu berücksichtigen willens ist.

München Fritz Kuhlmann.

Kriegsjahrbuch für Volks- und Jugendspiele. In Gemeinschaft mit Dr. E. von Schenckendorff† und Prof. Dr. med. F. A. Schmidt herausgegeben von Prof. Dr. E. Kohlrausch. 24. Jahrgang 1915. Leipzig und Berlin 1915. B. G. Teubner. 128 S. 1,80 M.

Dem Gebote der ernsten Gegenwart folgend, erscheint das Jahrbuch in wesent-

lich verkürzter Gestalt. Auf dem Titelblatt ist dem Namen E. von Schenckendorffs ein † beigefügt, der Name Raydts fehlt. Beide Mitbegründer des Zentralausschusses und in ihm, der eine als Vorsitzender, der andere als Geschäftsführer, dauernd tätig, sind im ersten Kriegsjahre von ihrer uneigennützigen, segensreichen Arbeit abberufen, beide sind als treue deutsche Männer in den Sielen gestorben — in dieser Zeit schwerer Opfer ein unersetzlicher Verlust, dessen ganze Größe und Herbheit die warm geschriebenenen Nachrufe ihres langjährigen Mitarbeiters F. A. Schmidt ermessen lassen. Die lebenswahren Bilder der beiden Geschiedenen sind eine wertvolle Beigabe des Jahrbuchs. Die Zahl der Abhandlungen ist wesentlich beschränkt; um so bedeutsamer ist ihr Inhalt, der natürlich dem gilt, was heute all unser Denken und Fühlen bewegt: dem Weltkrieg und der militärischen Vorbereitung des deutschen Volkes. Ein Krieger von 1870, der Geh. Studienrat Stürenburg in Dresden-Loschwitz, leitet diese Aufsätze ein und gibt dem Wahlspruche des Zentralausschusses: *Pro patria est, dum ludere videmur* aus den Lehren der Gegenwart seine tiefste Deutung. An die Übersicht über die Literatur der Leibesübungen im Jahre 1914 von Burgas schließen sich die üblichen Berichte sowie Mitteilungen über den Zentralausschuß an. Neue Führer werden an die Stelle der bewährten bisherigen treten müssen. Wenn sie im Geiste und mit der vollen Hingabe ihrer Vorgänger ihr Ehrenamt führen, dann wird auch das Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, wie das vorliegende diesjährige, an dem E. von Schenckendorff zum letzten Male mitgearbeitet hat, eine wertvolle Bereicherung der Literatur über Jugend- und Volkserziehung bleiben.

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

O. Emsmann, Gesundes Sexualleben! Ein Wort an die gebildete Jungmännerwelt und ihre Freunde. Berlin 1915. Maaß & Plank. 8°. 110 S. Kart. 1,20 M.

Daß sexuelle Belehrung wünschenswert ist, zeigen die Kranken-, Irren- und Blindenanstalten. Schon oft hat ein erkrankter Student die Anklage hinausgeschrien: Warum hat man mich blind ins Unglück rennen lassen! Daß sie möglich ist, beweist mit feinem Takt und völliger Stoffbeherrschung vorliegende, aus Vorträgen erwachsene Schrift. Es sollen nun nicht mehr die Kinder am eigenen Leibe böse Erfahrungen sammeln. Bei diesem guten Führer für 18—20jährige Jünglinge wäre es gewissenlos, nicht zu belehren. Wohl haben wir ja viele ähnliche Schriften, aber dieses Buch hat den Vorzug der Kürze, Keuschheit und der Überzeugung.

Der Geschlechtstrieb ist eine Tatsache des normalen Lebens: er macht aus dem Jüngling den Mann; nur seine vorzeitige Betätigung schädigt die Gesamtentwicklung. Aber den Trieb vor der Ehe zu beherrschen ist Aufgabe des Mannes, der an Leib und Seele wachsen und gesund bleiben will. Es wird auch dem nicht schwer, der seine Lebensenergie in stetem fröhlichen Streben nach hohen Zielen ausgibt.

Der beste Schutz gegen sexuelle Verirrungen ist Gesundheit des Leibes, der Seele und des Geistes. Möchten doch alle Primaner sich ernstlich in dieses Büchlein vertiefen!

Hannover-Linden. Bodo Habenicht.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer.** (Kriegsausgabe.) Herausgeber: J. E. Frhr. v. Grotthuß. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Vierteljährlich (6 Hefte) 4,50 M., Einzelheft 0,80 M.

Aus dem Inhalt des ersten und zweiten Oktoberheftes, des ersten und zweiten Novemberheftes, des ersten und zweiten Dezemberheftes 1915: Das neue Deutschland Von Hermann Kienzl. — Sonate C-Moll und Trauermarsch auf den Tod eines Helden. Von Karl Röttger. — Vom Umlernen. Von Ernst Schmidt. — Der Krieg hat den Superlativ getötet. Von Fritz Müller. — Weltkrieg und Prozeßkrieg. Von Dr. H. Voß. — Die Religion der Völker im Kriege. — Deutsche und Spanier. Von Gustav Stezenbach. — Italienische Heerführer und italienischer Kriegsruhm. Von Albert Bencke. — Flanderns deutsche Geschichte. — Der Einsiedler und sein Volk. Von Karl Storck. — Das kommende Weihnachtsbühnenmärchen. Von Prof. Dr. Benno Diederich. — Wie man stirbt. — Merkzeichen deutscher Kultur in Flandern. Von S. — Der Feldarzt im Altertum. Von P. S. — „Sieh umher in deinen eigenen Gauen!" — Soldatenlieder. Von K. St. — Unter der Hypnose der Tatsache. Von D. Donzow. — Treidelweg. Von Hans Murbach. — „Weh dem, der lügt!" Von Prof. Dr. Ed. Heyck. — Die Rückkehr der Dichter. Von Fritz Müller. — Die Internationale. Von Richard Calwer. — „Ein Herold deutscher Ehren." (Zu Geibels hundertstem Geburtstag.) Von Karl Storck — Das Tatarentum im Russen. — England gegen das Griechenland des Königs Otto. Von P. D. — Der Zar und der Krieg. — Nach dem Weltkriege 1815. — Unermeßliche Siedlungsmöglichkeiten. — Mit Freudentränen und Jubel. — Der Ehrentag des Vielgeschmähten. — Kirchtürme im Kriege. Von Anton v. Mailly. — Avalun. Von Ed. Heyck. — Krieg und Kunst. Von H. — Die Herkunft unserer Nationalhymne. Von Karl Storck. — Die Aufgabe der Flotte. Von Konteradmiral z. D. Kalau vom Hofe. — Das betrogene Bulgarien. Ein Rückblick mit Rückschlüssen von J. R. de la Espriella. — Die Frau in der Politik. Von Marie Diers. — Auf Wachtposten. Von einem Landsturmmann. — Das Volk der Bayern. Von Karl Nötzel. — Bismarck und die Balten. — Isadoras Venizelos-Apotheose. — Warum die Vereinigten Staaten „englisch" sind. — Heinrich Heine gegen die deutschen Einigkeitsbestrebungen. — Das zweite Kriegs-Spieljahr. Von Hermann Kienzl. — Vom Notstand der deutschen Kunst. Von Karl Storck. — Bulgarien 1915. Von Ernst K. Munk (Sofia). — Auf den katalaunischen Feldern. Von P. Mähler. — Mehr nationales Verantwortlichkeitsgefühl! Ein Mahnruf an die deutschen Frauen. Von Trude Barth. — „Archipirata." Der Erzpirat. Ein antiker Vorläufer John Bulls. Von Gustav Stezenbach-Freiburg i. Br. — Das geistige Frankreich im ersten Kriegsjahr. Von Dr. M. Ritzenthaler. — Die Ungarn und ihr Staat. — Das russische Kaiserpapsttum. — Ein Ehrentag der deutschen Jugend. — Das rumänische Problem. — Der Handelskrieg mit England. — Soldatengrab und Kriegsdenkmal. Von Karl Storck. — Zu Menzels 100. Geburtstag. Von Karl Storck. — Deutschlands Kindern zum Weihnachtsfest. Von Johannes Trojan. — Weihnachten 1715. Von Karl Storck. — Ein Weihnachtsabend. Skizze von Paula Gura-Ewald (München). — America docet. Von J. E. Frhrn. v. Grotthuß. — Zur Verdeutschung der Heeressprache. Von Hauptmann G. Goeckel. — Der Zug nach Ägypten. — Den matten Seelen! — Die englischen „Friedensstifter". — Wie denkt man in Rumänien? — Kriegsspiele Weihnachten 1915. — „Vlamisch" — Pantenius und Trojan †. Von K. St. — Kriegsbücher auf dem Weihnachtstisch. Von Karl Storck. — Kampf und Spiel um die Kunst. Von Karl

Storck. — Türmers Tagebuch: Der Krieg. — Auf der Warte. — Kunstbeilage.

2. **Viertes Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1915.** I. Reformbestrebungen im deutschsprachlichen Unterricht. II. Ausbau uud Pflege der Pädagogik als Wissenschaft. 336 S. Leipzig u. Berlin 1915. Julius Klinkhardt, gr. 8°, geb. 5 M.

In erster Linie für Volks- und Mittelschulwesen bestimmt, aber auch reich an Anregungen für die höheren Schulen.

3. **Monatsblätter für den evang. Religionsunterricht.** Zeitschrift für Ausbau und Vertiefung des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung in Schule, Kirche und Haus. Zugleich Organ des Bundes für Reform des Religionsunterrichts. In Verbindung mit zahlreichen Mitarbeitern herausgegeben von Heinrich Spanuth, Direktor des Städtischen Lyzeums und Oberlyzeums zu Hameln. 8. Jahrgang. Göttingen 1915. Vandenhoeck & Ruprecht. Halbjährlich 3 M., Einzelheft 0,80 M. Ausgabe B, mit der Beilage „Blätter f. religiöse Erziehung", halbjährlich 3,60 M.

Aus dem Inhalt der Kriegshefte Januar bis September 1915: Prof. D. E. Troeltsch: Friede auf Erden. — Prof. Dr. Tögel: Das Alte Testament nach dem Weltkriege. — Pfarrer G. Mahr: Der Krieg in der religiösen Erziehungspraxis. — Kriegsandachten, von Spanuth. — Der Krieg und seine Wirkungen. — Direktor H. Spanuth: Die psycholog. Voraussetzungen d. R.-U. im Kriege. — Feldgeistl. R. Emlein: Die Kraftprobe. Ein Feldbrief. — Für die Praxis: Sauls Verwerfung. Eine vielfach verworfene Geschichte in zeitgemäßem Lichte betrachtet, von Fr. Müller. — Krieg und Frömmigkeit, von Pastor Mühlhausen. — Direktor H. Spanuth: Der Krieg als sittlich-religiöses Problem im R.-U. — R. Emlein: Der eiserne Bestand. — Für die Praxis: Kriegsandachten, von H. Spanuth. — Unser täglich Brot gib uns heute, von Fr. Müller. — Der Krieg und seine Wirkungen. — Aus Feldbriefen. — Halten Sie es aus?, von A. Holitscher. — Dürfen wir hassen? — Nach dem Kriege. — Kirchenrat D. Katzer: Das Neue Testament nach dem Kriege. — R. Emlein: Kriegswerte. — Sem.-Oberlehrer F. Lehmensick: Krieg und Lied. Ein Beitrag zum R.-U. in großer Zeit. — Prof. D. Fr. Niebergall: Gott und der Krieg. — R. Emlein: Osterhoffnung. Kriegsbilder. — Rektor R. Herrler: Das Vaterunser als Kriegsgebet. — „Sondern das Zukünftige suchen wir." — Zehn Lehrergebote in Kriegszeiten. — Staat, Krieg, Unsterblichkeit, Christentum, von Sigismund Rauh. — Prof. D. Fr. Niebergall: Gebet, Krieg, und Religionsunterricht. — Prof. Dr. Sellmann: Kriegsaberglaube und Religionsunterricht. — Direktor H. Spanuth: Kriegsandachten 5 (Sonne und Regen). — Das junge Mädchen in der Kriegszeit. — Der Krieg und seine Wirkungen. — Aus Feldpostbriefen. — Dr. Bruno Wehnert: Monismus und Religionsunterricht; eine christl. Apologie, zugleich ein System des Monismus überhaupt. — Fritz Müller: Das Niederländische Dankgebet. — Fritz Lehmensick: Krieg und Lied. — Feldgeistlicher R. Emlein: Kriegsbilder. Abendgottesdienst. Unbekannt. Vermißt. Der Religionsunterricht nach dem Kriege. Der Sinn des Krieges. — usw.

4. **Jung Land.** Halbmonatschrift für das junge Landvolk. Herausgegeben und redigiert von der Zentralstelle des Volksvereins für das katholische Deutschland. Jährlich 24 Nummern. 1. bis 7. Jahrgang je 1,60 M., geb. 2 M.

Das katholische „Jahrbuch für das junge Landvolk" ist in der gebundenen Form auch in die Stadt und die Industrie eingedrungen und hat viele sich zu Freunden gemacht, die an der heimischen Erde und der Art ihrer Menschen noch Gefallen haben. Das gewaltige Völkerringen, in dem wir von aller Lebensmittelzufuhr durch Englands Aushungerungspolitik abgeschnitten wurden, hat auch dem landfremdesten Städter deutlich gezeigt, wie notwendig uns Zentralmächten ein gesundes, arbeitsfrohes, in der landwirtschaftlichen Betriebsweise erfahrenes und kluges Volk bleiben wird. In diesem Sinne ist die Halbmonatschrift gehalten, die auch der höheren Schule, die mit dem Volke in innigster Berührung bleiben soll, manches Gute bringen wird.

5. **Der Mai.** Illustrierte Jugendzeitschrift. Neue Folge der „Efeuranken". Jahrbuch für die kath. Jugend. 25. Jahrgang. Redigiert in Vertretung von Oberlehrer J. Gieben, z. Zt. im Felde, durch Liane Becker. M. Gladbach. Volksvereins-Verlag GmbH. gr. 4°. 428 S. geb. 4,80 M.

Vier Bände „Efeuranken" hat Thrasolt, der feurige religiöse Lyriker, redigiert; dann zeichnete Oberlehrer Gieben, z. Zt. als Leutnant in der Champagne, den fünften und sechsten Band der Illustrierten Jugendzeitschrift, die 1913 den Titel „Der Mai" annahm; jetzt vertritt ihn Liane Becker, die Verfasserin der bekannten „Erziehungskunst der Mutter", mehr vielleicht noch in Spanien, Frankreich und England bekannt als Verfasserin deutscher Sprachbücher für diese Länder. Sie alle treffen den Ton, zur reiferen Jugend zu reden, mit ihr zu plaudern, an Bildung und Wissen aller Art sie zu bereichern. th.

6. **Neues Wunderhorn.** Die schönsten deutschen Volkslieder aus alter und neuer Zeit mit Singweisen und mit Bildern erster deutscher Künstler. Zusammengestellt und herausgegeben von K. Henniger. München. Holbein-Verlag. 236 S. 2 M.

Das Buch enthält eine Sammlung der schönsten Volkslieder alter und neuerer Zeit, denen die Singweisen und außerdem Zeichnungen unserer ersten deutschen Künstler beigegeben sind. Es dient der Pflege des Unisonogesangs und wird, neben den Notenbüchern, die als eigentliche Schulbücher in der Hand des Schülers sind, seinen Zweck erfüllen. Auch als Klassenlektüre für den deutschen Unterricht kann es herangezogen und dem Herzen der Jugend näher gebracht und eigentlich erst verständlich gemacht werden, denn die Bilder laden zur Versenkung ein, während das Auge sonst gar zu oft oberflächlich über den schönsten Text hinwegliest.

7. **Der Narrenbaum.** Deutsche Schwänke aus vier Jahrhunderten. Für das Volk gesammelt und sprachlich erneuert von Heinrich Mohr. 4. und 5. Auflage. Freiburg 1915. Herdersche Verlagshandlung. 12^0. XII u. 318 S. 2 M., geb. 2,50 M.

Der badische Volksschriftsteller Mohr hat hier die reifsten Früchte urdeutschen Mutterwitzes aus unserer Volksvergangenheit der Gegenwart nutzbar gemacht. Keinerlei verstimmende Derbheit läuft mitunter, alles ist durch und durch goldreiner Humor, herzhafte Lebensweisheit.

8. **Monod, Gaston,** Meyers Sprachführer: Französisch. Taschenwörterbuch für Reise und Haus. Fünfte, neubearbeitete Auflage. Leipzig u. Wien 1915. Bibliographisches Institut. VI. u. 452 S. geb. 2,50 M.

Im Krieg, auch für Belgien, Schweiz und Nordfrankreich ist die innerlich und äußerlich vollkommen umgestaltete Auflage, namentlich in militärischen Kreisen, von Interesse. Die fünfte Auflage ist nach neuen, wirklich praktischen Gesichtspunkten bearbeitet, und die Auswahl der Redewendungen darf als glücklich getroffen bezeichnet werden; denn sie ermöglicht den Besuchern Französisch sprechender Länder, auch solchen, die des Französischen gänzlich unkundig sind, mit Hilfe der beigesetzten Aussprachebezeichnung rasch und verständlich ihre Wünsche im Verkehr mit der Bevölkerung auf Französisch vorzubringen. In erster Linie sind solche Redewendungen in dem Buche enthalten, die erfahrungsgemäß sich täglich auf der Reise notwendig machen. Darum haben gerade die Abschnitte über Telephon, Fahrrad, Automobil, Amateurphotographie usw. eine besonders eingehende Berücksichtigung, auch in bezug auf die früher so oft vermißten Fachausdrücke, gefunden. Ein französisch-deutsches Wörterverzeichnis und ein kurzer übersichtlicher grammatischer Anhang des Notwendigsten beschließen das gelungene Werk. — Die fünfte Auflage steht durch eine unerhebliche, die Bequemlichkeit der Handhabung in keiner Weise beeinträchtigende Vergrößerung des Formats gegen die früheren Auflagen an Dicke beträchtlich zurück. r.

9. **Falkner, Xaver,** Graphische Geschichtstabelle. Deutsche Geschichte. I. Teil: Von der Begründung des Karolingischen Weltreiches bis zum „Ende der Welt". 750—1000. Diessen. 1915. Jos. C. Hubers Verlag. 0,50 M.

Die Graphischen Geschichtstabellen (in 9 Farben gedruckt, handliches, kleines Atlasformat) können als Studienhilfe, als Repetitions- oder Nachschlagewerk mit gleichem Rechte angesprochen werden, wie sie namentlich auch zum vergleichenden Geschichtsstudium wertvoll erscheinen. Dieses neue Werk stellt nicht Tabellen im gewohnten Sinne des Wortes dar, in welchen Herrscherhäuser in verwirrender Mannigfaltigkeit und trockene Zahlen dargestellt sind, hier treten die gleichzeitigen Geschehnisse aus Stammes-, Kultur-, Papst-, Kriegsgeschichte nebeneinander auf, aber nicht in Worten und Zahlen, sondern in sprechenden Farben. s

10. **Quellen zur Geschichte der mittelalterlichen Geschichtschreibung.** I. Kern, Geschichtschreiber des frühen Mittelalters. (Quellensammlung zur deutschen Geschichte, hrsg. von Brandenburg und Seeliger.) Leipzig u. Berlin 1915. B. G. Teubner. 89 S. 1,80 M.

Enthält wertvolle Quellenstücke, die besonders die Patristik berücksichtigen, in ihr an erster Stelle *Augustinus de civitate dei*. Zunächst für historische Seminare berechnet, doch auch für kluge, geschichtskundige Primaner, die gute Lateiner sind. Mtth.

11. **Zeugnisse zum Deutschen Aufstieg 1750 bis 1914.** Ein Lesebuch für den Deutschen. Nach Karl Lamprechts gleichnamiger Schrift herausgegeben von Dr. Alfred Hönger. Gotha 1915. Friedrich Andreas Perthes A.-G. XI u. 259 S. geb. 2 M.

Vor seinem Tode hatte Karl Lamprecht in seiner Schrift „Deutscher Aufstieg" zum deutschen Volke noch einmal seine Stimme erhoben. Indem er so das Wesentlichste von mehr als eineinhalb Jahrhunderten auf wenige Seiten zusammengedrängt hatte, schien es ihm nützlich und

fördernd für das geschichtliche Verständnis, die Gedankengänge seines Buches durch Quellen, durch Urkunden und Dokumente der Zeit selbst belegen zu lassen. Die Arbeit wurde noch von ihm selbst vorbereitet und ihre Ausführung von ihm in die Hände seines früheren Schülers Alfred Hönger in Dresden gelegt. Das Buch bietet Schriftstücke von zum Teil ehrwürdigem Ansehen, allen Zeiten deutscher Kulturgestaltung entnommen, welche die Wandlungen des geistigen und materiellen Lebens und sein Höherwerden aufzeigen und damit einen Bruchteil des unergründlichen Reichtums deutschen Denkens und Wollens vorführen. Für den Schulunterricht dient es zur Belebung und Ergänzung des Unterrichts in der neueren Geschichte. t.

12. **Friedrich, Immanuel,** Ein Jahr Krieg. Volkstümliche Darstellung des Weltkrieges vom August 1914 bis August 1915. Mit 3 Karten auf Tafeln und 20 Zeichnungen im Text. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 125 S. 2 M.

Der als gewandter Militärschriftsteller wohlbekannte Oberst Friedrich Immanuel hat sich der Aufgabe unterzogen, vom militärischen Standpunkt aus das erste Kriegsjahr unter sorgfältiger Verwertung aller erreichbaren Quellen in sachlicher Weise zu schildern. Das Buch ist so gegliedert, daß zuerst alle Ereignisse auf dem westlichen Schauplatz im Zusammenhang vorgeführt werden: der Einmarsch der Deutschen in Belgien, ihr Vorgehen auf Paris, die Eroberung Antwerpens, der Übergang vom aussichtsvoll begonnenen Bewegungskrieg zum hartnäckigen Stellungskampf. Hierauf entrollt das Buch vor uns die Kämpfe und Siege im Osten, wobei stets auf die Wechselwirkung des Kräfteeinsatzes auf beiden Kriegsschauplätzen und auf das Ineinandergreifen der Vorgänge Wert gelegt wird. Als lebensvolle Bilder treten die Schlachten von Tannenberg, bei Lodz, in den Karpathen, im Masurenlande, der Durchbruch am Dunajec, am Narew, an der Weichsel vor die Augen des Lesers. Sodann werden uns in großen Zügen und anschaulicher Form die Kämpfe zur See, die Verteidigung unserer Schutzgebiete, der Krieg in der Türkei, in Serbien, zwischen Österreich-Ungarn und Italien beschrieben. Die Schilderung schließt mit Anfang September 1915 ab, berücksichtigt also noch die jüngsten großen Erfolge in Rußland und reicht bis in die allerneueste Zeit. 23 Karten und Zeichnungen gestatten, den Berichten und dem Fortgang der Unternehmungen leicht zu folgen. Ebenso dürfte die als Anlage beigefügte Zeittafel der hauptsächlichen Ereignisse dem Leser willkommen sein.

13. **Kutscher, Artur,** Kriegstagebuch. Namur — St. Quentin — Petit Morin — Reims — Winterschlacht in der Champagne. München 1915. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck.) 8°. VIII u. 263 S. geb. 3 M.

Als Zugführer und nach wenigen Wochen als Kompagnieführer hat der Tagebuchschreiber große Dinge erlebt: den belgischen Vormarsch der II. Armee unter Bülow, den Straßenkampf in Charleroi, die Schlacht bei Namur, bei St. Quentin, den Sturm auf Ribemont, den Vorstoß über die Marne bis 80 km vor Paris, die Rückzugsgefechte am Petit-Morin, den Stellungskrieg bei Reims und auch die Winterschlacht in der Champagne. Darüber berichtet der Verfasser, Universitätsprofessor in München, im Felde Kompagnieführer im Res.-Inf.-Rgt. 92, aber nicht als Historiker, sondern gibt seine persönlichen Erlebnisse, ohne jeden literarischen Ehrgeiz, einfach und unmittelbar. Von Märschen und Schlachten ist da die Rede, von Gefechten und Patrouillen, vom Leben in den Schützengräben und im Quartier, von Not und Qualen, von Freuden und Feiern und manchem idyllischen Behagen. Dazwischen Gedanken über Religion und Kunst, über das deutsche Volk und über die Belgier und Franzosen, über Feindesfreundschaft und Haß, Kultur und Barbarei. s.

14. **Korsch, H.,** Kriegsstunden-Stoffe und Darbietungen für die Schule. II. Teil. Leipzig 1915. List & von Bressensdorf. 176 S. 1,50 M.

Der erste Teil ist im laufenden Jahrgang dieser Monatschrift S. 474 angezeigt. Dieser zweite Teil verfolgt dieselben Grundsätze.

15. **Rauk, Sigismund,** Der Weltkrieg in der Volksschule und in den Anfangsklassen höherer Schulen. I. Teil. Göttingen 1915. Vandenhoeck & Ruprecht. 133 S. 2 M.

Für den Standpunkt von Schülern der Volksschule, doch auch geeignet für die Schüler der Unterklassen höherer Lehranstalten. s.

16. **Kappey, H., und Koch, H.,** Lesestücke zum Weltkrieg. Gedichte, Erlasse, Briefe und Schilderungen aus dem ersten Jahre des Krieges. Hannover 1915. Carl Meyer (Gustav Prior). 126 S. 0,50 M.

17. **Kriegslesestücke.** Erlebnisse und Darstellungen aus den ersten acht Monaten des Weltkrieges. Herausgegeben für Lehrer und Schüler als Ergänzung der Lesebücher. Breslau 1915. Ferdinand Hirt. 128 S. 0,50 M.

18. **Hirts Kriegs-Rechenbuch.** Stoff- und Aufgabensammlung zum Weltkrieg 1914 bis 1915. Herausgegeben für die Hand

des Lehrers. Mit 4 graphischen Darstellungen. 2. Aufl. Leipzig 1915. Ferdinand Hirt & Sohn. 48 S. 0,50 M.

19. **Fendrich, Anton,** Mit dem Auto an der Front. Kriegserlebnisse. Mit Kopfleisten und Umschlagzeichnung nach Originalen von W. Planck, R. Oeffinger und G. Wiedmayer. Stuttgart. 1915. Franckh'sche Verlagshandlung. geb. 1,60 M.

Einer Einladung aus dem Hauptquartier folgend, hat Fendrich im April d. J. eine Reise an die Westfront unternommen und nun seine Eindrücke in dem Büchlein niedergelegt. In 12 Kapiteln erzählt Fendrich von seiner Aufnahme beim Oberkommando der .. Armee, von seinen Fahrten durch Flandern, seinen Unterredungen mit der belgischen Zivilbevölkerung und belgischen Gefangenen. Interessante, den belgischen Volkscharakter kennzeichnende Vorfälle schildert Fendrich. Mit klopfendem Herzen und stolzem Empfinden liest mancher, was Fendrich von den Taten unsrer Heerführer und Truppen zu erzählen weiß. Mit offenen Augen eines Kritikers hat er als freier, unabhängiger Schriftsteller die Dinge an und hinter der Front betrachtet. Und er weiß nur Gutes zu sagen und in einer Schreibweise, die jeden packt. Mit Begeisterung ist das Kapitel „Unsere Soldaten" geschrieben, ein Loblied auf deutsche Arbeit und deutsche Gründlichkeit ist der Artikel „Die Schaffer", von politischer Bedeutung das Kapitel „Kaiser und Kanzler". Die Ausstattung des Büchleins ist sehr hübsch und gefällig, in dem kleinen Taschenformat eignet es sich auch zum Versand ins Feld. Im Schulunterricht wird es gute Dienste leisten, auch im Geschichtsunterricht dem Lehrer Stoff zur Behandlung der kriegerischen Vorgänge geben.

20. **von Salzmann, Erich,** Über die Weltmeere zur deutschen Front in Flandern. Eine Kriegsodyssee. Bielefeld u. Leipzig 1915. Velhagen & Klasing. 288 S. 1,70 M.

Der Ausbruch des Weltkrieges überraschte den Verfasser in Valdivia, der größten und bedeutendsten Stadt Süd-Chiles. Als deutschen Offizier hielt es ihn nicht länger in der Fremde, und er versuchte sogleich mit allen Mitteln, die Heimreise nach Deutschland zu ermöglichen. Unter unglaublichen Schwierigkeiten kam er schließlich über Valparaiso, durch den Panamakanal über den Atlantischen Ozean zur deutschen Front, um dann die schweren Kämpfe in Flandern als Batterieführer mitzukämpfen. Außer seinen persönlichen Erlebnissen schildert er überaus anschaulich die Wirkung der ersten Kriegswochen auf das neutrale Ausland und zeigt an der Hand vieler Preßäußerungen, wie die englische und französische Presse in dieser Zeit ihr Lügengewebe um die Welt spannen.

21. **Toeche-Mittler, Siegfried,** Die deutsche Kriegsflotte und ihre Verbündeten. Ein Jahr im Kampfe. Mit 2 Karten. Berlin 1915. E. S. Mittler & Sohn. 48 S. 1 M.

Es werden veranschaulicht einmal die Ereignisse zur See auf allen Kriegsschauplätzen, auch auf denen unserer Verbündeten bis zum Ende des ersten Kriegsjahres in zeitlicher Anordnung zusammenhängend zur Darstellung. Weiter enthält die Schrift in Tabellen nach völlig zuverlässigen Nachrichten sämtliche Verluste unserer Feinde an Kriegsschiffen sowie an Handelsschiffen und Fischereifahrzeugen vom ersten Tage des Krieges an. Als Haupt- und Glanzstücke des Buches sind jedoch die beiden beigefügten großen Karten (I. „Die Erfolge unseres Handelskrieges gegen England" — II. „Die Verluste unsrer Feinde an Kriegsschiffen und die Beute unsrer Auslandskreuzer") hervorzuheben, auf denen zum erstenmal sämtliche Orte und Begebenheiten von Schiffsversenkungen geographisch genau nachgewiesen werden.

22. **Kriegshefte aus dem Industriebezirk.** Essen 1915. G. D. Baedecker, Verlagsbuchhandlung. geb. 0,50 M.

Von den S. 476 besprochenen Kriegsheften sind drei weitere Nummern erschienen:
10. Heft: D. Karl Klingemann, Generalsuperientendent, Glaube und Vaterlandsliebe — 11. Heft: Gerichtsassessor Dr. Hans Wehberg, Düsseldorf, Die amerikanischen Waffen- und Munitions-Lieferungen an Deutschlands Gegner. — 12. Heft: Klara Sander, Köln, Die Mode im Spiegel des Krieges.

23. **Hoffmann, Jakob,** Werde ein Mann! Aufklärungen und Belehrungen für die heranwachsende männliche Jugend. Freiburg 1915. Herdersche Verlagshandlung. 12°. XII u. 220 S. geb. 2 M.

Das Buch, verfaßt vom Geistl. Rat Gymnasialprofessor und kath. Religionslehrer in München J. Hoffmann, wendet sich unmittelbar an den Jüngling und zieht ihn heran, an seiner Ausbildung selbsttätig mitzuarbeiten. Seine Absicht spricht der Verfasser in der Vorrede also aus: „Ich will euch aufklären über eure Natur, ihre Kräfte und Fähigkeiten, ihre Neigungen und Leidenschaften. Namentlich will ich euch darlegen, was sich in eurem Wesen vollzieht. Du sollst zuerst dich selbst kennen lernen, deinen Leib und deine Seele. Auf Grund dieser Erkenntnis wollen wir uns nach den Mitteln umsehen, die zu deiner Ausbildung dienlich sein können. Wir werden solche finden, die rein natürlich sind.

Diese möchte ich keineswegs auf die Seite geschoben wissen; ich betone sie vielmehr stark. Doch müssen sie ihre Weihe und Vervollkommnung erhalten in dem, was die Religion dir bietet." Der junge Mensch wird bei dieser Erziehungsarbeit als ein einheitliches Wesen gefaßt und all seine natürlichen Lebensäußerungen werden auf ihre physischen und psychischen Grundlagen zurückgeführt. So wird die Pflege des Leibes, Intellektes sowie des Gefühls und Willenslebens behandelt, wobei naturgemäß der geschlechtlichen Erziehung besondere Sorgfalt zugewendet wird. Belehrungen über das religiöse Leben schließen sich an. Es ist die Briefform gewählt, die einen inneren Verkehr zwischen Verfasser und Jugend ermöglicht. Als Leser denkt sich der Verfasser junge Leute, die unmittelbar vor oder bereits in der Pubertät stehen und die eine etwas gehobene Bildung empfangen haben oder empfangen. a.

Druck von G. Bernstein in Berlin.